



Fakultetet for helse- og sosialvitenskap

Toril Storholt

Master i karriereveiledning

Utdanningsvalg i spennet mellom det kollektivistiske og det individualistiske
– Hvordan påvirker foreldre sine døtre?

Educational choices in the span between the collectivistic and the individualistic
- How do parents affect their daughters?

Mastergradsavhandling i karriereveiledning 45 studiepoeng

Våren 2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA ☒ NEI ☐

Forord

Nå har oppgaveskrivingen kommet til veis ende. Det har vært en strabasiøs, og en lærerik reise. Den har gitt både en sterk glede over å få nye innsikter, men har også vært enormt frustrerende når ordene ikke strakk til. Det å kunne få anledning til målrettet å fordype seg i et interessant tema, og få muligheten til å lære nytt, har fylt meg med takknemlighet gjennom denne reisen.

Takk til jentene jeg har intervjuet, som har vært så rause å dele av sine erfaringer og tanker med meg omkring utdanningsvalg. Uten dem hadde dette forskningsprosjektet ikke vært mulig.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Grete Halvorsen som har gitt meg veiledning gjennom denne prosessen. Hun har lært meg å se sammenhenger jeg ikke umiddelbart så, og har vært én som også kunne bidra innenfor kunsten å formidle. Jeg vil også takke mine kollegaer Vera Skarnes og Johannes Tengesdal som jeg har kunnet diskutere fag med underveis. Takk!

Toril Storholt

Lillestrøm, mai 2019

Innhold

INNHold.....	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNNEN FOR PROSJEKTET	10
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	12
1.2 BEGREPSAVKLARING.....	13
1.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET	14
1.4 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGING	17
2. KONTEKST.....	19
2.1 ØKT KOMPLEKSITET I NORGE	19
2.1.1 <i>Pakistan</i>	20
2.1.2 <i>Tyrkia</i>	21
2.1.3 <i>Kosovo-Albania</i>	21
2.1.4 <i>Somalia</i>	22
2.2 TRADISJONELLE OG MODERNE SAMFUNN	22
2.3 AUTONOMI	24
2.4 MORAL, ÆRE OG VERDIGHET	25
2.5 BEGREPENE «SOSIAL KONTROLL» OG «NEGATIV SOSIAL KONTROLL»	26
2.6 RELIGION	27

3.	TEORETISK RAMMEVERK	29
3.1	OM KAPITAL, FELT OG HABITUS	29
3.1.1	<i>Ulike forståelser av teorien om sosial kapital</i>	<i>33</i>
3.1.2	<i>Ulemper ved sosial kapital</i>	<i>34</i>
3.2	ETNISITET SOM SOSIAL KAPITAL	35
3.3	INNVANDRERDRIV	37
3.4	GJØR DE RASJONELLE VALG ELLER FØLGER DE FORVENTINGENE?	38
4.	METODE.....	41
4.1	UTVALG, DATAINNSAMLING OG BEARBEIDING AV DATA	41
4.2	DATAINNSAMLING.....	42
4.3	ANALYSEN	43
4.4	DET ETNOGRAFISKE INTERVJUET	45
4.5	METODENS VITENSKAPSTEORETISKE Plassering.....	47
4.6	KRITIKK	51
4.7	ETIKK.....	52
4.7.1	<i>Resiprositet og asymmetri.....</i>	<i>52</i>
5.	SAMTALER OM UTDANNING I FAMILIEN	54
5.1.1	<i>Amina tar seg frihet til å velge utdanning selv</i>	<i>54</i>
5.1.2	<i>Far har bestemt utdanning for Sunay.....</i>	<i>55</i>
5.1.3	<i>Sana forventes å utdanne seg til lege</i>	<i>56</i>
5.1.4	<i>Denisa velger utdanning selv – litt tilpasset familiens ønsker</i>	<i>58</i>
5.2	DRØFTING AV HVORDAN DET SNAKKES OM UTDANNING	58

5.2.1	<i>Kollektivistisk versus individualistisk.....</i>	60
5.2.2	<i>Foreldrenes bakgrunn og preferanser for utdanning.....</i>	62
5.2.3	<i>Velger jentene rasjonelt?.....</i>	63
6.	SOSIAL KONTROLL OG UTDANNINGSVALG.....	67
6.1.1	<i>Aminas fortelling om sosial kontroll</i>	67
6.1.2	<i>Far straffer Sanas egenrådighet.....</i>	68
6.1.3	<i>Sunay får ikke være ute med venner etter skoletid</i>	69
6.1.4	<i>Denisa har ingen synlig sosial kontroll.....</i>	70
6.2	SOSIAL KONTROLL OG JENTENES UTDANNINGSVALG.....	71
6.2.1	<i>Sosial kontroll og konsekvenser for valg</i>	73
6.2.2	<i>Konkurranse i den etniske gruppen.....</i>	75
6.2.3	<i>Konsekvenser for integrasjon</i>	75
7.	KJØNN OG UTDANNINGSVALG.....	77
7.1.1	<i>Amina: «brødrene mine blir ikke presset til utdanning»</i>	77
7.1.2	<i>Sunays lillebror får heller ikke velge utdanning selv</i>	78
7.1.3	<i>Sana sier at det forventes mer av jenter enn gutter.....</i>	78
7.1.4	<i>Brødrene til Denisa har større frihet enn henne</i>	79
7.2	KJØNNET PRAKSIS OG UTDANNINGSVALG.....	80
7.2.1	<i>Kjønn, utdanning og anseelse.....</i>	80
8.	AVSLUTNING.....	82
	LITTERATURLISTE.....	86

Vedlegg 1 Vil du være med i mitt forskningsprosjekt?

Norsk sammendrag

Denne oppgaven har undersøkt hvordan minoritetsjenter fra Kosovo-Albania, Pakistan, Somalia og Tyrkia, blir påvirket i sine utdanningsvalg av familie og sosialt nettverk. Problemstillingen er; hvordan påvirker foreldre sine døtres utdanningsvalg, når foreldre er fra et annet opprinnelsesland enn det døtrene vokser opp i. For å finne svar på dette har jeg brukt teorien omkring sosial kapital, og fortrinnsvis teorien slik som Coleman skriver om sosial kapital. Det har jeg gjort fordi jeg ville utforske om eller hvordan etnisitet fungerer som sosial kapital, slik Modood skriver om (Modood 2004). Modood skriver at sosial kontroll fra etnisk nettverk kan bidra til utdanningssuksess. Videre for å utforske nærmere om jentene vurderer og velger rasjonelt selv, så har jeg brukt teorien til Gambetta (Gambetta 1987). Gambettas teori handler om i hvilken grad ungdom velger rasjonelt, han spør seg om ungdom velger rasjonelt selv ved å vurdere muligheter og begrensninger, det han betegner som «*Pulled from the front*» eller om ungdom kun følger omgivelsenes forventninger, det Gambetta betegner som «*Pushed from the Back*». Jeg har intervjuet fire jenter for å finne svar på hvordan foreldre påvirker deres utdanningsvalg. Det første funnet jeg gjorde var at foreldrene ønsker å bestemme hvilken utdanning jentene skal ta, men at jentene finner måter å velge utdanning selv på. Jentene har internalisert foreldrenes ambisjoner om å ta utdanning, men de har også lært seg at utdanning er noe en velger selv. Det andre funnet jeg gjorde var at det er mye sosial kontroll av jenter. Det er derfor tette bånd mellom generasjonene. Disse tette båndene sies å bidra til utdanningssuksess fordi normer overføres mellom generasjonene, og da, hvis foreldrene har ambisjoner om utdanning for sine barn, så overføres disse. Det viser seg at jentene har internalisert foreldrenes holdning til utdanning og tar høyere utdanning, men de velger ikke nødvendigvis den prestisjefylte utdanningen som foreldrene ønsker. De tar egne valg, så langt det går når det gjelder utdanning. Det tredje funnet jeg gjorde var at det er kjønnet praksis i oppdragelsen av gutter og jenter. Det viste seg at guttene ikke blir kontrollert på samme måte som jenter og de har større bevegelsesfrihet ute etter skoletid. Guttene har mindre ansvar for det som skal gjøres hjemme, det er det jentene som må gjøre. På den annen side, så kan det se ut til at guttene blir for lite fulgt opp. Foreldrene har ikke lenger de verktøyene de brukte i oppdragelsen i hjemlandet til å sette grenser for guttene, og foreldrene har ikke storfamilien å støtte seg til når det gjelder å håndheve normer. Det ender noen ganger opp med at guttene står for mye alene og derfor ikke gjør den innsatsen de skulle gjort i skolen.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this thesis I examine how girls from Kosovo-Albania, Pakistan, Somalia and Turkey are influenced in their educational choices by family and social networks. The issue of how parents affect their daughters' educational choices, when parents are from a different country of origin than the country their daughters grow up in. To find answers, I have used the theory of social capital, and preferably the theory as Coleman use the theory of social capital. I've done that because I wanted to explore how ethnicity works as social capital, as Modood writes about (Modood 2004). Modood writes that social control from the ethnic network can contribute to educational success. Furthermore, to explore more closely whether the girls consider their options and choose rationally themselves, I have used the theory of Gambetta (Gambetta 1987). Gambetta's theory is about the extent to which youth choose rationally, he asks whether youth choose rationally by considering the possibilities and limitations, Gambetta names this as "*Pulled from the front*" or whether youth only follows the expectations of the family; "*Pushed from the Back*". I interviewed four girls to find answers to how parents affect their choice of education. My findings were as follows. I find that the parents want to decide which education the girls should take, but that the girls find ways to choose the education themselves. The girls have internalized the parents' ambitions to take education, but they have also learned that education is something one chooses for themselves. I also found that there is a lot of social control of girls. It is therefore close ties between the generations. These close ties are said to contribute to educational success, because norms are transferred between generations, and then, if the parents have educational ambitions for their children, then ambitions are transferred to the children. It turns out that the girls have internalized their parents' attitude to education and are taking higher education, but they do not necessarily choose the prestigious education the parents want them to take. They make their own choices as far as education is concerned. The third finding I made was that it is gendered practice in the upbringing of boys and girls. It turned out that the boys are not controlled in the same way as girls and they have greater freedom of movement after school. The boys have less responsibility for what is to be done at home, that's what the girls must do. On the other hand, it may seem that the boys are being followed up too little. Parents no longer have the tools they used to have, when it comes upbringing their children in their home country, and their parents do not have the extended family to enforce standards. It sometimes ends up with the boys standing too much alone, and therefore not doing the effort they were supposed to do in school.

1. Innledning

Utdanning og utdanningsvalg spiller en viktig rolle i den norske velferdsstaten. Kjærgård viser til Telhaug og Mediås som skriver at utdanning står sentralt i norsk nasjonsbygging. De viser til at grunnskolen har to hovedmotiv som nasjonsbygger. Motivene er integrasjon og nytte (Lingås og Høsøien 2016:93). Integrasjonsmotivet har tre oppgaver. Den første oppgaven er *bevissthetsdannelse* som handler om å skape en felles identitetsforståelse der skolen opptrer som kulturbærer. Den andre oppgaven kalles *sosial integrasjon*, det handler om at alle, både barn, ungdom og voksne skal ha lik mulighet til å skaffe seg utdanning. Den tredje oppgaven kalles *demokratisk dannelse*, og det handler om at en ønsker å gi en dannelse som fører til et aktivt medborgerskap, som medbestemmelse, som deltagere i det offentlige rom og det politiske liv. Det andre hovedmotivet grunnskolen har for utdanning, er utdanning forstått i et nytteperspektiv. Da vektlegges utdanning som et økonomisk eller et instrumentalistisk motiv. Her sees utdanning på som en investering som vil gi en avkastning til både individet og samfunnet. Grunnen til et slikt motiv er en antagelse om at utdanning gjør samfunnsmedlemmene mer produktive og nasjonen rikere i materiell forstand (Lingås og Høsøien 2016:93). I praksis har dette blitt en del av den norske skolekulturen. De ansatte i den norske skolen legger vekt på individuell frihet og interesser når de hjelper elevene i videregående til å ta videre utdanningsvalg (Kindt, 2017: 960). Ifølge Kjærgård viser utdanningsdokumenter at det har kommet inn et nytt diskursivt spenningsfelt, der forholdet mellom utdanning og økonomi har fått en sterkere kobling. Utdanningen handler mer og mer om økonomi (Lingås og Høsøien 2016:98).

OECD mener at hvis det norske samfunnet skal fortsette å være en økonomisk velferdsstat, så må det gjøres en del samfunnsendringer. Styresmaktene både i Europa og Norge er i større og større grad blitt opptatt av hvordan de skal klare å anvende de menneskelige ressursene på best mulig måte (OECD 2014, ELPGN 2014, NOU 2016. No 7).

OECD skriver: «Skills matter. Skills have become one of the main drivers of individual well-being and economic success in a global economy and a knowledge-based society. In the future, Norway's competitiveness will depend more upon the skills of its people, than upon the abundance of its natural resources» (OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Norway 2014). Kjærgård forklarer hvorfor det legges vekt på utdanning som en økonomisk ressurs. Ved å vise til Foucaults beskrivelse av en ny form for styring som er i ferd å dannes, der en tenker annerledes om økonomi. Foucault beskriver en governmentality styringsform. I denne styringsformen er mennesker økonomi og derfor objekt for styring. Denne styringstenkningen

benytter seg av diverse nye institusjoner, teknikker og kalkulasjoner som skal sikre befolkningens helse, velferd, velstand og lykke. Gjennom governmentality tenkningen oppstår en ny og gjensidig stimulerende forbindelse mellom makt og viten. Governmentality er en styringsform som søker å styre via å disponere frie individers handlinger (Kjærgård 2012: 52).

I 2015 og 2016 så det ut til at Norge skulle få en stor innvandring på grunn av økt andel av flyktninger i Europa, derfor kom Det kongelige justis- og beredskapsdepartement med en stortingsmelding om hvordan Norge skulle håndtere den store innvandringen og samtidig beholde velferdsmodellen (Meld. St. 30 2015-2016). Også denne rapporten fremhever høy arbeidsdeltagelse som viktig for å beholde velferdsmodellen.

Disse rapportene sier at høy sysselsetting er viktig for å beholde velferdsmodellen og at karriereveiledning er et viktig redskap for å få mennesker i arbeid. Rapportene peker også på at arbeid bidrar til integrering og derfor er det viktig å få flyktninger og innvandrere i arbeid.

Hvordan henger så dette sammen med mitt forskningsprosjekt? Holdningen om at alle skal delta er som beskrevet over, er av en så stor betydning at den er skrevet inn i grunnutdanningen. Da blir det viktig at også jenter med etnisk minoritetsbakgrunn deltar i utdanning og arbeidsliv, på lik linje med andre kvinner i Norge. Jeg vil i denne oppgaven utforske hvordan foreldre med en flykt- eller innvandrerbakgrunn påvirker sine døtres utdanning og utdanningsvalg.

1.1 Bakgrunnen for prosjektet

I mitt virke som minoritetsrådgiver møter jeg etniske minoritetsjenter som er i konflikt med familien sin. Jentene forteller at de har kommet i konflikt med familien fordi de opplever at familien utsetter dem for kontroll langt utover det de selv kan akseptere. Eksempler de gir på kontroll fra familien er at de ikke får ha mobilen sin i fred, den blir sjekket av bror, søster, mor eller far. Da sjekkes for eksempel telefonlisten for å se om det er noen guttenavn der, om det har ringt noen eller hvem de har sendt melding til osv. Andre former for kontroll de forteller om er kontroll av bevegelsesfriheten deres. Enkelte av jentene blir kjørt til og fra skolen av et familiemedlem, det er for å unngå at jentene snakker med gutter utenom skoletid. Hvis ingen i familien ikke har anledning til å hente dem, så har de tatt tiden det tar å komme seg hjem fra skolen med buss. Jentene får kjeft om de har brukt for lang tid. Jentene forteller også om at de

utsettes for press og tvang til å velge ektemake etter foreldrenes ønske. De får ikke gå ut og møte venner etter skoletid. Hvis de gjør det, så kontrolleres de når de er ute ved at far eller bror kan komme dit de er for å se om de er sammen med dem, de sier de skulle være sammen med. Jentene har ikke lov til å snakke med gutter annet enn innen egen familie.

Mitt mandat som minoritetsrådgiver er å bidra til at disse jentene lærer om, og kjenner til sine rettigheter til å bestemme over eget liv. Som beskrevet innledningsvis baseres vårt samfunn og vår økonomi på at samfunnet består av selvstendig handlende mennesker som er i stand til å ta egne valg. Dette tiltaket som jeg er ansatt i, er en del av handlingsplanen som kom i 2017 om «Retten til å ta egne valg». Tiltaket i handlingsplanen skal bidra til at minoritetsungdom som blir hindret av sin familie til å velge hvordan de skal leve, skal de få muligheten til å velge hvordan de vil leve. Gjennom å lære om hvilke rettigheter de har, og hvor de kan få bistand om deres rettigheter blir krenket, gis de muligheten til å bestemme over eget liv.

Jentene selv forklarer kontrollen med at foreldrene vil passe på at de oppfører seg på en slik måte at de ikke skader sin anseelse utad i miljøet (Bredal 2006).

Anseelse er sårbart, det skal ikke så mye til for at unge jenter kan skade den. De bærer på familiens anseelse gjennom sin egen ærbarhet, fordi når en person kommer fra et kollektivistisk orientert samfunn som disse jentene gjør, så er det slik at alle personene i en slekt også representerer alle de andre i sin slekt. Ærbarheten er blant annet knyttet til kvinners seksualitet. Kvinner opparbeider seg ikke ære, de er bærere av skam. Mennene opparbeider ære gjennom at familiens kvinner er ærbare, altså ikke mistenkes for promiskuitet. Derfor må en kvinne være ekstra påpasselig med å unngå å få mistanke rettet mot seg om at hun har hatt sex før ekteskapet. Ære eller anseelse er også knyttet til eiendommer og rikdom. Menn kan oppnå anseelse gjennom rikdom. Siden anseelse er et sosialt fenomen, så er det anerkjennelsen utad som er avgjørende. Det som avgjør er hvordan andre i ditt sosiale miljø ser på deg, er du og din slekt noe en kan respektere eller ikke? (Wikan 1984: 638-643).

Det er ikke bare gutter med innvandrerbakgrunn som tar utdanning, jenter tar også høyere utdanning. I et kollektivistisk og patriarkalsk samfunn, så er økonomi knyttet til menns ære, for det er de som er ute i det offentlige rom og tjener penger. I mitt prosjekt vil jeg se etter om det kan være slik at familiens anseelse også kan øke om jentene tar en høyere utdannelse. At det er noe som bidrar til at familien ønsker at datter også skal ha utdanning.

De jentene jeg møter er jenter som utsettes for ekstra store kostnader om de bryter med familiens grenser når det gjelder bevegelsesfrihet og valg av ektemake. Noen av jentene har brutt grensene, fordi de har funnet kjæreste selv, mot familiens vilje. De har presset grensene familien har satt ved å være ute. For dem kan det innebære kostnader i form av fysisk vold,

psykisk vold, frykt for utfrysing og frykt for ulike represalier. Alle de grensene som settes som er mye snevrere enn de grensene klassekamerater har, har en negativ påvirkning på skolearbeidet og skoleresultater. Jentene forteller om ulike helseutfordringer. Flere har for eksempel migrene og mye fravær. De sliter med å konsentrere seg, og de får ikke ro til å gjøre lekser. Leksene gjøres på pc og den vil foreldrene kontrollere, slik at de ikke får sitte på rommet sitt å lese i fred. Hvis de er på rommet kommer mor eller far innom og ser på det de gjør veldig ofte, eller så må de sitte i stuen å gjøre lekser. I mine samtaler med unge jenter hører jeg om hvordan de blir fryst ut av familien som straff når de ikke gjør som foreldrene sier. Dette er mine generelle erfaringer med minoritetsjenter jeg treffer i mitt arbeid. Jeg utfører mitt arbeid innenfor utdanningssystemet i samarbeid med rådgivere.

Når jeg nå skulle ta en master i karriereveiledning valgte jeg å ta utgangspunkt i min erfaringsbakgrunn. Jeg ville se nærmere på om mangel på valgfrihet strakk seg til å gjelde valg av utdanning også. Hvordan er samhandlingen med familien når det gjelder valg av utdanning, styres valgene de tar innenfor utdanning eller drøfter de med foreldre og velger fritt selv hva de skal utdanne seg til og hvor mye de skal utdanne seg?

1.2 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven vil derfor mitt fokus være på hvordan foreldre til etniske minoritetsjenter påvirker jentenes utdanningsvalg. Det sosiale miljøet foreldrene er en del av, er i samspill med foreldrene, det påvirker foreldrene, så foreldrene sees ikke på alene, men også i sammenheng med sin etniske gruppe eller storfamilien.

Jeg har valgt ut jenter som har kommet til meg fordi de opplever at foreldrene utsetter dem for sterk kontroll, dermed er det en skjev fordeling av foreldre det skrives om her i dette forskningsprosjektet. Det er foreldre som i veldig stor grad, og på ulike måter kontrollerer sine døtre. Gjennom jentenes fortellinger forstår vi mer av hvordan foreldrene kontrollerer døtrene. Jeg vil – ut fra jentenes ståsted – primært se på og forsøke å forstå hvordan foreldre påvirker sine døtres utdanningsadferd.

I dette prosjektet har jeg et utvalg med bare jenter, det er fordi jenter står i en særstilling. I et kollektivistisk samfunn er sosial samhandling basert på klar rollefordeling mellom kjønnene. Derfor er det helt ulike normer som gjelder for kvinner og menn. For eksempel er det helt forskjellige forventninger til gutter i motsetning til jenter hva angår bevegelsesfrihet. Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 2.

Denne problemstillingen kan virke som en svært marginal problemstilling, og vi kan tro at dette bare handler om noen veldig få jenter og kanskje gutter (de også har forventninger mot seg når det gjelder familiens anseelse, men ikke på samme måte). Det som gjør dette litt mindre marginalt og mer aktuelt nå, er det som har skjedd de siste par årene. Nancy Herz kom med en artikkel i Aftenposten i april 2016, med overskriften: ”Vi er de skamløse jentene og vår tid kommer nå”. Det ble starten på en ny samfunnsdiskurs, der jenter begynner å snakke høyt om foreldrene og miljøets sosiale kontroll av jenter. En kontroll som jentene selv beskriver som hemmende på deres livsutfoldelse og som bryter med deres menneskerettigheter. Rett etter at denne artikkelen kom, ble filmen ”Hva vil folk si?” lansert. Filmens er laget av Iram Haq. Den tar for seg sosial kontroll i ulike minoritetsmiljøer. Nå kommer det med jevne mellomrom bøker og artikler som tar opp temaet med jenter og gutter som ikke får velge selv. Stiftelsen «Født fri» ble etablert høsten 2017. Den får økonomisk støtte fra staten for å jobbe mot skamkulturen. Diskursen handler om familiens og miljøets kontroll av unge jenter og gutter og deres opplevelser av ufrihet med hensyn til å ta egne valg. Myndighetene kom med ny handlingsplan i 2017 «Retten til å bestemme over eget liv 2017 - 2020». Det er rimelig å anta at flere enn de få jeg har møtt lever under ganske sterk sosial kontroll fra familie og miljø. Alt dette viser at det kanskje ikke er et marginalt problem de jentene jeg møter har. I denne oppgaven vil jeg utforske om det er slik at jentene får de velge utdanning selv eller er de under press fra familien og derfor ender opp med å ikke bestemme over egen utdanning? For å finne ut dette, intervjuer jeg fire jenter, for å høre hva de selv forteller om sin utdanningsvei.

1.2 Begrepsavklaring

I denne oppgaven brukes ulike begreper for å benevne jentenes bakgrunn. Hovedsakelig vil jeg bruke begrepet minoritetsjenter. Minoritet er det motsatte av majoritet, som beskriver et flertall. I store norske leksikon defineres minoritet som et mindretall. Begrepet minoritet knyttes til at det er en folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning (Wæhle, Espen. I Store norske leksikon). Når jeg skriver om minoritetsjenter, så handler det om en etnisk minoritet. Det er for lesbarhetens skyld at jeg ikke skriver etniske minoritetsjenter, men bare bruker minoritetsjenter, gjennom oppgaven.

Alle jentene jeg har intervjuet har foreldre som har innvandret til Norge. Tre av jentene har kommet i så ung alder at de kan sies å ha vokst opp her og en fjerde jente er norsk statsborger, men hun har ikke bodd i Norge før hun var 19 år. Jeg har altså valgt å kalle de minoritetsjenter.

Innvandrere er en heterogen gruppe. Det gjelder selvsagt også jentene. De har vært på besøk i foreldrenes hjemland og de sosialiseres inn i foreldrenes kultur og religion hjemme, samtidig som de vokser opp her i Norge og går på skole her, noe som innebærer at de sosialiseres på skolen også. Jeg ser på hvordan det er å vokse opp som en etnisk og religiøs minoritet i Norge. De klassifiseres som en del av innvandrerbefolkningen og det preger også deres identitet (Østberg 2003:27). Innimellom blir det naturlig å bruke begreper som førstegenerasjonsinnvandrere, etterkommere eller innvandrerbefolkningen eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette fordi en del av forskningen på feltet om utdanning bruker disse begrepene.

For eksempel bruker Statistisk sentralbyrå disse definisjonene i sine statistikker: «*Førstegenerasjonsinnvandrere*» er personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre. Førstegenerasjonsinnvandrere har altså på et tidspunkt innvandret til Norge. *Andre generasjon* innvandrere eller *etterkommere* er personer som er født i Norge av to foreldre som er født i utlandet, og som i tillegg har fire besteforeldre som er født i utlandet. *Innvandrerbefolkningen* eller innvandrere er summen av de to foregående grupperingene og omfatter personer som har to utenlandsfødte foreldre, eller mer presist: personer som verken har foreldre eller besteforeldre som er født i Norge. Innvandrerbefolkningen omfatter dermed førstegenerasjonsinnvandrere og personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre» (Hendriksen 2007:26)

1.3 Tidligere forskning på feltet

Det er en god del kvantitativ forskning på skoleprestasjoner hos innvandrere og etterkommere, og forholdsvis lite kvalitativ forskning på hvordan familie, foreldre og migrasjon påvirker ungdommens utdanningsvalg. Her vil jeg presentere noe av den forskningen som har kommet omkring dette temaet de siste årene.

«*Foreldres autoritet og unges selvstendighet*». Denne artikkelen tar utgangspunkt i de samtaler som foregår i samfunnet omkring innvandrerforeldres strenge kontroll av unge jenters liv, sammenlignet med vestlige liberale ideer om oppdragelse. Lidéns tese er at jo mer barn og unge velger å gjøre det som forventes av dem, jo større frihet opplever de at de har. Velger de selv det «fornuftige» innenfor grensene som settes for dem, så opplever de at de gis tillit, og at foreldrene er lite kontrollerende. Selv om det er brudd mellom generasjoner er det som understrekes i modernitetsteoriene, så knyttes selvstendighet til kontinuitet mer enn brudd i denne artikkelen (Lidén 2003).

«*Perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn*». Artikkelen diskuterer perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn blant unge med innvandrerbakgrunn i Norge. Det empiriske materialet er basert på tamilske og somaliske familier. Hovedfokuset i artikkelen er på hvordan spenningsforholdet mellom autonomi og fellesskap er kulturelt konstruert og inngår i forskjellige «strategiske situasjoner». Artikkelen konkluderer med at forholdet mellom autonomi og tilhørighet, frihet og kollektivitet håndheves i forhold til spesifikke strategiske situasjoner som karakteriserer forskjellige samfunn (Engebrigtsen 2007).

Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst dette er en rapport som undersøker etniske minoritetsforeldres perspektiver på ungdoms holdninger og verdier i forhold til tema som likestilling, kjærlighet og familiedannelse. Her skrives det om foreldrenes nye måter å forstå og organisere familie og barneoppdragelse på (Aarset og Sandbæk 2009).

«*For mors skyld*». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. Leirvik skriver her en artikkel om hvorfor det oppleves som viktig for de unge å innfri foreldrenes utdanningsønsker, og hva foreldrene gjør for å påvirke de unges utdanningsvalg. I denne artikkelen gjør hun 23 dybdeintervjuer av unge norske gutter og jenter med indisk og pakistansk bakgrunn, der hun spør dem om hva de selv mener er grunnen til at de har et driv til å ta utdanning. Og hun spør dem om på hvilken måte foreldrene påvirker deres utdanningsvalg, samt hvorfor det å innfri foreldrenes ønsker oppleves som viktig for de unge. Leirvik argumenterer for at de unge er frie og de gjør rasjonelle valg når de velger utdanning selv. Det er noen påvirkninger de unge utsettes for som påvirker de valgene de gjør. Det er fire dimensjoner hun da viser til. Den første dimensjonen er takknemlighetspraksis, som betyr at de unge er i en relasjon til sine foreldre og er takknemlige for alt det foreldrene har gjort for dem. Blant annet at foreldrene har brutt opp og reist til et nytt land, for at barna skal få de beste muligheter til god oppvekst og utdanning. Den andre dimensjonen er at utdanning har betydning for familiens status. Det at barna tar høyere utdanning bidrar til at foreldrene og familiens status heves. For når barna har tatt høyere utdanning kan det sies om foreldrene at de har oppdratt barna godt og bidratt til at de har fått en god utdanning med høy status. Den tredje dimensjonen handler om normativ identitet. Normativ identitet det at foreldrene viser frem rollemodeller som har gjort det godt i utdanningssystemet, som barna kan identifisere seg med. Og den fjerde dimensjonen som handler om internalisering av normer. Internalisering av normer handler om at ungdommene erfarer foreldrenes forventninger til at de skal ta høyere utdanning, og fortrinnsvis en profesjonsutdanning som advokat, lege eller ingeniør, der lege er det som er det ypperste av utdanninger (Leirvik 2010:35).

«Medaljenes baksider» Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. Denne artikkelen søker å forklare polariseringen i skoleprestasjoner en finner blant etterkommere etter innvandrere. For det er slik at noen gjør det veldig bra, mens andre ikke gjør det så godt. Her tas det utgangspunkt i det Modood (2004) fremhever, at hvis etterkommerne får til en oppadgående sosial mobilitet i samfunnet så må flere elementer være på plass. For det første må foreldrene være ambisiøse på barnas vegne, de må ønske at barna skal ta høyere utdanning, videre må foreldre ha autoritet og makt over barna, samt at familie og det etniske nettverket støtter opp om denne makten. Det er viktig for at de unge skal oppleve foreldrenes ambisjoner som gjennomførbare, og at de unge gjør det de kan for å gjennomføre ambisjonene. Foreldrenes makt og autoritet ses på som hensiktsmessig for suksess i utdanningssystemet. Men medaljen har en baksider, for det er ikke alltid slik at foreldres makt og autoritet er utelukkende hensiktsmessige. Kan det være slik at det som bidrar til utdanningsdriv hos noen, kan bidra til det motsatte hos andre? Og at etnisk kapital derfor kan fungere som en del av forklaringen på denne polariseringen i prestasjoner? Leirvik drøfter på hvilke måte etnisk kapital kan ha omkostninger for individene på andre områder enn utdanning? (Leirvik 2016).

Artikkelen «*Right choice, wrong motives? Narratives about prestigious educational choices among children of immigrants in Norway*» baseres på 28 dybdeintervjuer av etterkommere av innvandrere som nettopp har kommet inn på de prestisjefylte studiene; medisin, tannlege, ingeniørfag og jus. Denne artikkelen presenterer et nytt perspektiv på valg av prestisjefylt høyere utdanning. Artikkelen har to deler, den første beskriver disse minoritetsungdommenes egne argumenter for sitt utdanningsvalg, og den andre delen tar for seg og analyserer fortellingene til minoritetsungdommene og ser de som en del av en identitetskonstruksjon. Fortellingene understreker viktigheten av frihet til å velge utdanning og individualitet. To tilbakevendende historier understreker at "jeg har alltid elsket det" og "jeg ble aldri presset." Med bakgrunn i diskurser om foreldres press og manglende selvstendighet for ungdom i innvandrerbefolkninger, kunne fortellinger om frie og interessebaserte utdanningsvalg rette opp et stigma som hindrer aksept av majoritetsbefolkningen: at disse vellykkede minoritetsungdommene har gjort det riktige valget, men ikke nødvendigvis av legitime grunner (Kindt 2017).

Rapporten «*Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll*» handler om foreldreskap og sosial kontroll, med særlig søkelys på innvandrede familier fra Pakistan, Somalia og Sri Lanka. Denne Fafo rapporten er tredelt, der det er en første kvantitativ del som omhandler hva slags holdninger som er utbredt i de ulike gruppene når det gjelder kjønn og seksualitet blant unge. Videre tar denne delen for seg hvem som er mest utsatt for foreldrerestriksjoner i form av

sosial kontroll og hvilke konsekvenser sosiale restriksjoner kan ha for de unges liv. Den andre delen av rapporten er kvalitativ. Denne delen tar for seg foreldres subjektive bekymringer knyttet til å skulle oppdra barn og unge i Norge, basert på individuelle intervjuer og gruppeintervjuer av foreldre. Her er perspektivet flyttet til foreldrenes erfaringer og begrunnelser for måten de utøver sosial kontroll på. Den tredje delen gir en kvalitativ analyse av kompleksitet og sosial endring i familierelasjoner i en migrasjonskontekst. Denne delen er basert på intervjuer med ungdom, unge voksne, foreldre og personer i hjelpeapparatet. Disse intervjuene retter fokuset mot relasjoner innad i familien og ser spesielt på mekanismer for sosial endring (Friberg og Bjørnset 2019).

«*Assimilering på norsk*». En rapport om sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn. Denne Fafo rapporten er kvantitativ, og er den første publikasjonen fra prosjektet «Children of Immigrants Longitudinal Study in Norway». Rapporten baseres på en spørreundersøkelse blant elever i Vg1 fra Oslo og Akershus, der mer enn 7000 elever fylte ut spørreskjemaet. I denne rapporten er søkelyset på sosial mobilitet og integrasjon i hovedstadsområdet, og hvordan det økonomiske, sosiale og kulturelle virker sammen i denne prosessen. Rapporten sier noe om sosioøkonomisk mobilitet, religion og sekularisering, holdninger til likestilling og homofili og identitet og tilhørighet (Friberg 2016).

1.4 Oppgavens videre oppbygging

Hittil i dette kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunnen for prosjektet, problemstilling, avgrensning, begrepsavklaring og tidligere forskning på feltet.

I neste kapittel vil jeg beskrive den konteksten jentene jeg intervjuer er i, det vil si litt om bakgrunnen til jentene og så skal jeg avklare noen av de sentrale kulturelle begrepene som er knyttet til deres livsverden. Vi har også disse begrepene i det norske samfunnet, men de er helt i motsatt ende av skalaen, eller som er annerledes. Eksempler på det er; kollektivism versus individualisme, patriarkat versus likestilling og ære versus verdighet. Disse begrepene vil forklares i forhold til hverandre. Så skal jeg også forklare begrepet sosial kontroll. Dette begrepet har flere betydninger. Norske myndigheter har laget begrepet negativ sosial kontroll som er litt annerledes enn sosial kontroll. Disse begrepene forklares nærmere fordi en av de teoriene jeg skal bruke i analysene bruker begrepet sosial kontroll, og sier noe om det i forhold til utdanning. Siden det nå er laget flere utgaver av begrepet, så må det sies noe om.

I kapittel 3 presenterer jeg de teoriene jeg skal bruke i analysene av intervjuene. For å kunne si noe om teoriene om etnisk kapital, så må jeg også forklare teorien om sosial kapital av

Bourdieu. Det er fordi teorien om etnisk kapital bygger på at en forstår teorien til Bourdieu om sosial kapital. Begrepet sosial kapital brukes ikke helt slik Bourdieu gjør. Begrepet sosial kapital brukes slik Coleman bruker begrepet. Og ut fra Colemans teori om sosial kapital utvikles en teori om etnisk kapital. Teorien omkring begrepet utdanningsdriv oppstår når forskere ønsker å forklare hvorfor etterkommere har så høye ambisjoner og oppnår høyere utdanning til tross for foreldrenes lave sosioøkonomiske bakgrunn, for dette stemmer ikke med Bourdieus teorier om sosial kapital. Utdanningsdrivet knyttes til teorien om etnisk kapital. I og med at jeg skriver om jenter som i utgangspunktet er utsatt for sterke foreldrerestriksjoner i forhold til deres sosiale liv, og jeg stiller meg spørsmålet om hvordan det snakkes om utdanning hjemme, så har jeg også trukket inn teorien til Gambetta (1987). Hans teorier spør seg om i hvilken grad valg av utdanning er styrt av omgivelsene, det kaller han «*Pushed from behind*» eller om valg av utdanning er rasjonelt vurdert ut fra ulike betingelser som individet har tatt i betraktning før det velger, det han kaller «*Pulled from the front*» (Gambetta 1987). I kapittel 4 presenterer jeg metoden jeg har brukt. Jeg beskriver hvordan jeg har samlet inn data gjennom intervjuer, og jeg forklarer hvordan mitt utvalg ble gjort. Den kvalitative forskningsmetoden plasserer jeg vitenskapsteoretisk. Videre forklarer jeg hvordan intervjuene har blitt gjennomført og hvordan jeg har bearbeidet og analysert materialet. I dette kapitlet tar jeg også et kritisk blikk på det jeg har gjort og jeg har med noen etiske betraktninger om det å forske på sårbare personer. I kapittel 5 beskriver jeg funnene jeg har gjort knyttet til hvordan det snakkes om utdanning hjemme. Deretter drøfter jeg funnene i lys av den konteksten foreldrene kommer fra. Jeg trekker inn det kollektivistiske og individualistiske perspektivet i drøftingen, jeg ser på foreldrenes bakgrunn og preferanser for utdanning, samt at jeg bruker Gambettas teori til å undersøke om jentene velger rasjonelt «*Pulled from the front*» eller er det slik at ungdom bare flyter med og velger det som er sosialt akseptabelt? Det kaller Gambetta at de er «*Pushed from behind*». I kapittel 6 beskriver jeg funn jeg har gjort omkring sosial kontroll, og jeg bruker teorien om etnisitet som sosial kapital for å utforske hvordan sosial kontroll påvirker valg av utdanning. Jeg ser på konsekvenser av lukkede etniske nettverk, og hvordan sosial kontroll kan påvirke sosial integrasjon. I kapittel 7 ser jeg på hvordan normer omkring kjønn påvirker utdanningsvalg. Og til sist i kapittel 8 trekker jeg sammen alle kapitler, og oppsummerer det jeg har kommet frem til gjennom hele denne oppgaven.

2. Kontekst

I dette kapittelet vil jeg beskrive den konteksten jentene jeg har intervjuet lever i. De lever både i det norske samfunnet og går på skole, samtidig som de også har en litt annen kontekst de må forholde seg til. Det er de tradisjonene og normene foreldrene har brakt med seg fra sine hjemland som foreldrene praktiserer i sin barneoppdragelse her i Norge. Dette påvirker jentenes hverdag, fordi jentenes foreldre har god kontakt med sitt hjemland, og holder på sine verdier og normer. Så selv om jentene vokser opp her, så er allikevel foreldrenes hjemland nært for jentene. De har jevnlig kontakt via telefon med storfamilien i hjemlandet; onkler, tanter og besteforeldre. Alle jentene reiser på ferie til foreldrenes hjemland i skolens sommerferier. De hører historier hjemmefra, og de sosialiseres inn i familiens kultur. Familiene har få, om noen, i omgangskretsen som er etnisk norske. Omgangskretsen består av andre familier fra samme land. Derfor er denne konteksten, disse normene og kjønnsrollene jeg skal beskrive i de neste avsnittene en stor del av jentenes liv, og de påvirker jentene. Dette spiller igjen inn i hvordan jentene påvirkes i sine utdanningsvalg.

2.1 Økt kompleksitet i Norge

I de siste 20 årene har vekstraten i innvandringen til Norge vært høyere enn noen annen gang i historien. I eldre tid kom folk fra nærområdene, mens det fra slutten av 1960-tallet har innvandret folk fra stadig fjernere strøk. Vi har hatt ulike grupper innvandrere. Den første innvandringen fra fjernere strøk var arbeidsinnvandrere. Denne arbeidsinnvandringen hadde en formell avslutning i 1975 ved at Norge innførte innvandringsstopp. Den neste gruppen innvandrere er de som kommer på familiegjennforening: ektefeller, barn og foreldre av de opprinnelige arbeidsinnvandrere. Familiegjennforening er fortsatt en av grunnene til innvandring fra landene vi fikk arbeidsinnvandrere fra. Det er den eneste måten å få opphold i Norge på om en ikke er fra EU land eller er flyktning. Så har vi en tredje gruppe innvandrere, det er flyktninger. De kom allerede etter andre verdenskrig fra Ungarn (Norgeshistorie.no, Grete Brochmann, «Den nye innvandringen». Hentet 8. apr. 2018 fra <http://www.norgeshistorie.no/oljealder-og-overflod/mennesker/1955-den-nye-innvandringen.html>, Tjelmeland 2003:161).

2.1.1 Pakistan

I 1967 kom de ti første pakistanerne til Norge. På den tiden var det flest arbeidsinnvandrere fra Pakistan og India som kom til Norge. Grunnen til at de begynte å komme til Norge var at de andre landene i Europa hadde stengt grensene for arbeidsinnvandring. Norge trengte arbeidskraft og hadde fortsatt åpne grenser.

Den gangen på 60-tallet kom de spredt og ikke i grupper slik som det ble på 70-tallet. I starten var det mennene som stort sett kom alene fra landsbygda i Pakistan til Norge for å arbeide.

Ifølge Wist er det mye som tyder på at de som kom til Norge ikke var blant de fattigste i Pakistan. Pakistan var under store strukturelle endringer på 1950, 60, og 70-tallet innen økonomi og sysselsetting. Med press på naturressursene, høye fertilitetsrater og arbeidsledighet, ble det vanskelig å overleve lokalt. I Pakistan var det en form for kasteordning som delte mennesker inn i en eiendomsløs kaste; kammikasten og en eiende kaste, som for det meste består av bønder (zamindar); gujar eller jat-kasten (Wist: 2000:29). Det var ofte bondesønner som ble gående ledige. Pakistanske myndigheter oppfordret unge mennesker til å emigrere. De håpet at migrantene ville tilføre ressurser og økt kunnskap som kunne brukes i Pakistan. Alt tydet på at det var personer med litt ressurser som emigrerte. De hadde kontakter og familien hadde økonomi til å sende en av sønnene ut (Wist 2000:31).

De pakistanske mennene hadde ikke tenkt å være lenge, de skulle bare legge seg opp penger. Planen var å reise tilbake, leve godt med god økonomi og med høyere status i hjemlandet (Østberg 2003:23). Slik ble det ikke. De pakistanske unge mennene bodde alene her i Norge, langt fra familiene i Pakistan som var bekymret for dem. Derfor sørget familiene i Pakistan etter hvert for å arrangere ekteskap for dem, slik at sønnene fikk seg koner som kom til Norge fra Pakistan for å ta vare på mennene sine. I Pakistan er det lange tradisjoner for å arrangere ekteskap. Det å arrangere ekteskap handler om at familien ønsker å alliere seg med sine egne. I Pakistan er det storfamiliene som er enheten en tenker ut fra. Det er en kollektivistisk tenkning (forklares nærmere nedenfor). Ofte velges personen fra egen storfamilie, som for eksempel søskenbarn. Det kan være to brødre som har barn på nesten samme alder og som inngår avtale om å gifte barna sine med hverandre. Det å arrangere ekteskap er et familieanliggende. Foreldre, onkler eller tanter kan finne en de ser på som passende ektemake til barna sine. Denne tradisjonen følges ennå. Veldig mange pakistanere har kommet til Norge på familiegjenforening med ektemake fra Pakistan. Jenta jeg har intervjuet, vi kaller henne Sana, har vokst opp i Pakistan sammen med farfar. Farfar bodde mange år i Norge, hadde med seg sin sønn, som har vokst opp i Norge. Sønnen har bodd i Norge hele tiden, men er gift med

en pakistansk kvinne som kom til Norge samtidig med sin datter for noen få år siden. Sana har hele tiden hatt norsk pass. Hun er altså norsk statsborger, men har vokst opp i Pakistan og kommet til Norge som 19-åring.

2.1.2 Tyrkia

På 1960-, 70-, og 80- tallet kom det også arbeidsinnvandrere fra Tyrkia. De kom før pakistanerne. Noen ble hentet til Norge av norske firmaer som leide de ut på betingelser som brøt med norske arbeideres rettigheter som f.eks. regulert overtid. Det var ikke mange mennesker. I 1970 var det 765 fra Midtøsten i Norge og noen av disse var tyrkere (Tjelmeland 2003: 83, 110). De tyrkiske innvandrere kom også fra en relativ middelklasse, altså ikke spesielt fattige (Tjelmeland 2003:83). De fulgte samme mønster som pakistanerne. Unge menn som reiser ut for å finne seg et arbeid, for å bedre kårerne for seg og sin familie. Når de er i hjemlandet på besøk gifter de seg, og etterhvert kommer konen etter til Norge. De har samme tradisjoner med kollektivistisk tenkning og å arrangere ekteskap. Jenta jeg intervjuet, jeg kaller henne Sunay, er født og oppvokst her. Far kom til Norge i en alder av 15-år sammen med yngre bror og far. De kom som arbeidsinnvandrere. Far til Sunay reiste til hjemlandet Tyrkia og giftet seg. Mor kom etter til Norge på familieforening.

2.1.3 Kosovo-Albania

Under krigen på Balkan kom det flyktninger fra Kosovo-Albania i 1999. Den 2. april 1999 vedtok regjeringen at Norge i samarbeid med FNs høykommissær for flyktninger, skulle ta imot 6000 flyktninger fra Kosovo. Flyktningene ble hentet med fly fra Makedonia.

Kosovoalbanerne er muslimer, selv om mange av de ikke hadde noe forhold til islam fordi religionsutøvelse ikke var mulig under kommunismen.

Landinfo har intervjuet antropologen Nita Luci, som forteller at det har det skjedd en re-tradisjonalisering fra 1990-tallet og utover blant Kosovo-Albanere (Landinfo: Kosovo).

På 1970- og 1980-tallet var det store endringer i Kosovo-Albania, med bl.a. etablering av nye eliter og modernisering. Det har skjedd en redefinering av roller i familien, en romantisering av nasjonen og familien, samt de ulike rollene mellom kjønnene. Det vil si at kvinner og menn har spesifikke roller knyttet til kjønn. Mannen er den som skal forsørge sin familie. Kvinner har ansvar for hjemmet og hun må respektere og følge mannen. I Kosovo-Albania er det forbudt å inngå ekteskap mellom søskenbarn. Kosovoalbanerne har storfamilie og har en mer

kollektivistisk tankegang enn individualistisk. Jenta jeg intervjuet, hun kalles her for Denisa. Hun kom sammen med mor til Norge som flyktning, da hun var 4 år. Far hadde allerede kommet, han kom før krigen startet som arbeidsinnvandrere.

2.1.4 Somalia

Den fjerde største innvandrergruppen i Norge er fra Somalia. Største andelen av de som kom til Norge kom som flykninger. De kom til Norge etter 1998 og det var en topp i innvandringen i 2002. Den somaliske befolkningen i Norge er svært ung, og det er og den nest største gruppen norskfødte barn av innvandrere. Det er fortsatt få av dem som har blitt voksne. Kun 9 prosent er 18 år eller eldre. Somalia har vært i krig i mange år og landets infrastruktur har nesten brutt helt sammen. Skolesystemet brøt sammen i 1991. Somalia består av mange ulike nomadestammer, og familiene lever i store enheter. I byen er det mest vanlig med kjærlighetsekteskap, og på landsbygda blant nomadene kan det være større andel arrangerte ekteskap. Det er kulturelt akseptabelt at kvinner skiller seg. Mange somaliske barn vokser opp med bare mor. Når det gjelder utdanning, så er de fleste som er i Norge i skolealder, men ikke så mange har kommet til høyere utdanning. Den jenta jeg intervjuet heter her Amina, hun er blant de første etterkommerne som har kommet til videregående og som nå fortsetter på høyskole. Hun kom til Norge som barn. Far kom først, og han jobbet i noen år før han kunne få familiegjengenforening med kone og barn. Far har utdannet seg her i Norge, og Ungarn, etter at han ble voksen. Han er utdannet lege. Mor kom etter og hun har sin utdanning fra Somalia som er grunnskole.

2.2 Tradisjonelle og moderne samfunn

Begrepene tradisjonelle og moderne samfunn er ikke like gode begreper å bruke for å skille mellom ulike samfunn i dag. En bruker nok heller betegnelse sterke og svake stater for å skille mellom land med kollektivistisk og individualistisk organisering av familier, slik Friberg og Bjørnset gjør (Friberg, Bjørnset 2019:28). Her skal jeg beskrive opprinnelsen til ulike måter å organisere familie på, derfor bruker jeg fortsatt de opprinnelige begrepene som er skillet mellom det tradisjonelle og det moderne. Landene kan sies å være moderne på mange måter, allikevel har de et samfunn med en familieorganisering som er basert på kollektivistisk tenkning, klan, hierarki der menn står over kvinner osv.

I antropologien har en helt siden Henry Maines (*Ancient Law*) vært opptatt av å skille mellom tradisjonelle og moderne samfunn, fordi det sier noe om ulike måter å tenke på og organisere samfunnene på. Maines statusbaserte og kontraktsbaserte samfunn er forløperen til tradisjonelle og moderne samfunn. I det statusbaserte samfunnet var det avgjørende for ens posisjon i samfunnet hvem en var i slekt med. I det kontraktsbaserte samfunnet, var det individenes egen ytelser som ga de en bestemt rang (Hylland Eriksen 1993:13). I dag kalles de individorienterte landene for moderne stater. Det statusbaserte samfunnet kommer fra føydalsamfunnet, mens det mordene samfunnet er et resultat av en lang endringsprosess der mange ulike faktorer spiller en rolle. Noen av disse faktorene er teknologi, industrialisering, byråkrati, urbanisering og befolkningsvekst, samt økt kommunikasjon mellom mennesker (Berger, Berger, Kellner 1974:92).

Denne forskjellen mellom tradisjonell og moderne tenkning spiller også en rolle i minoritetsjentenes tilværelse. Det preger jentenes liv. En kan ikke lage noen skarpe skillelinjer mellom moderne og tradisjonelle samfunn, da de tradisjonelle samfunnene nå er modernisert, de har moderne elementer som industri, byråkrati og noen få demokrati. For eksempel har de fleste land tv, og de fleste land har utdanningsinstitusjoner, sykehus og annet som fremmer moderne tenkning. Foreldrene som bor i Norge er også påvirket av samfunnet de bor i, og de tar til seg det moderne på ulikt vis. Allikevel er det noen aspekter som fortsatt er knyttet til det tradisjonelle samfunnet. Det er kollektivistisk tenkning og synet på moral. Jentene vokser opp i spenningsfeltet mellom de ulike tenkemåtene. Foreldrene, som er innvandrere fra Pakistan, Tyrkia, Somalia og Albania, har vokst opp i forholdsvis tradisjonelle samfunn, og de har med seg noe av denne tenkningen f. eks kollektivistisk tenkning og synet på moral. Samtidig går jentene i norske skoler og de lever i Norge, som sies å være blant de mest moderne samfunnene i verden.

De tradisjonelle samfunnene er samfunn som har en svak statsdannelse. Det vil si at de ikke har en godt utbygd infrastruktur, der staten har sine institusjoner som ivaretar innbyggernes behov, som for eksempel politi, sosialvesen og helsevesen, men der det er familien som den institusjonen som skal ivareta individets behov. Familien spiller derfor en større rolle for den enkelte i tradisjonelle samfunn i motsetning til de moderne samfunnene. Når vi snakker om kollektivistiske versus individualistiske samfunn, så snakker vi om de ulike rollene familien har i de ulike samfunnene. Begrepet kollektivet viser til storfamilien, klanen eller landsbyen. I denne tradisjonen har familien ansvaret for å ta vare på hver enkelt i familien. Familien tar vare på sine gamle og syke, og hvis noen trenger beskyttelse så er det familien som beskytter mot ytre farer og annet. Familien forsørger sine egne og er også en emosjonell støtte.

Samholdet i familien er viktig fordi gjennom å stå samlet, kan en ta vare på hverandre og beskytte hverandre. Når familien står samlet er de sterke og kan beskytte hverandre mot ytre farer. Derfor er lojalitet til familien en viktig verdi å lære barna. For å stå samlet, må hver enkelt også tilpasse seg fellesskapet. Barna oppdras derfor til å innordne seg til familien. Menn og kvinner har ulike roller og ansvarsområder. I motsetning til den tradisjonelle staten, bygger den moderne staten med sin byråkratiske organisering og kapitalisme, sin lojalitet på abstrakte prinsipper. Der slektninger er forpliktet til å hjelpe hverandre i det tradisjonelle samfunnet, så er byråkrater forpliktet til å følge de samme prinsippene uansett hvem de har med å gjøre. I en slektskapsideologi er det godt og riktig å behandle folk forskjellig, i en byråkratisk ideologi skal alle behandles likt (Hylland Eriksen 1993:126). I det tradisjonelle samfunnet er det familien som holder orden på hvordan hvert enkelt individ forholder seg til normene for fellesskapet. Er det noen som bryter disse normene, så blir dette sanksjonert av familien. De kollektivistisk orienterte samfunn i Midtøsten er basert på slektskap, de er hierarkiske og patriarkalsk, det vil si at arv går gjennom farslinjen. Hierarkiet er organisert etter alder og kjønn, eldre står over de yngre og menn over kvinner (Østberg 2003, Bredal 2006). Det er mennene som er øverst og som bestemmer, samtidig som de har ansvar for å ta vare på kvinnene.

2.3 Autonomi

Når en skal forske på kollektivistisk tenkning, så er det en par sider ved samfunnet en ikke umiddelbart ser. En kan lett se kollektivistiske samfunn som om det ikke er noe skille mellom individene. Derfor er det lett å tenke at det bare er den moderne tenkningen som er individorientert som har autonome individer. Slik har det seg ikke. Anja Bredal viser i sin avhandling til distinksjonen Kathrine P. Ewing gjør. Ewing er antropolog, og hun er påvirket av psykoanalytisk teori. Hun skriver at det er en sammenblanding av de ulike kategoriene av autonomi i de teoriene som omhandler vi-selvet. Det skilles ikke mellom «interpersonal» og «intrapsychic» autonomi. Det at folk har et intenst mellommenneskelig forhold, engasjerer seg mye i sin familie og deler deres verdier, betyr ikke at de er ute av stand til å definere og skille mellom egne og andres behov. Tvert imot, for at en familie skal fungere smidig som en sunn storfamilie, så må enkeltindividene kunne skille mellom egne og andres behov (Bredal 2006:97). Dette er av betydning når en søker å forstå hvordan jentene tar sine valg.

Bredal skriver at forskningen som setter søkelys på unge som blir sosialisert inn i kultursfærer som defineres som kollektivistiske, og som samtidig er oppvokst og utdannet i et storsamfunn

der kulturen defineres som individualistisk, viser at de unge lærer seg to ulike måter å forstå og verdsette hva et individ er, og hva familie og slekt betyr for individet (Bredal 2006:91).

2.4 Moral, ære og verdighet

De tradisjonelle og moderne samfunnene er som allerede nevnt basert på noe ulike verdier når det gjelder synet på familie og individ, men også moral ses på, på ulike måter. Derfor er det nyttig på et analytisk nivå å tegne opp idealtyper av disse, for å gjøre oss i stand til å forstå de ulike prosesser som foregår i ulike miljøer i samfunnet vårt. I sin studie av ungdommer i Oslo indre by bruker Lien to analytiske begreper i sine analyser av ungdommenes samhandling. Hun skiller mellom ulike former for moral. Lien skriver:

«Dette er idealtypiske begreper for moral, en «code of honour» og en «code of dignity» som er beskrevet i boken *The Homeless Mind*. Poenget for forfatterne er å vise at i samfunn hvor moralen er dominert av en æreskode, oppnår personer verdi og respektabilitet ved å være påkledd sine sosiale roller. Selvfølelse og ære er knyttet til utøvelsen av de sosiale rollene. Forestillingen om ærens betydning har sin sterke forankring i et føydalsamfunn som er hierarkisk i sin karakter, og som har stabile sosiale institusjoner. Æren dikterer visse adferdsstandarter i forhold til sosialt underlegne personer. I motsetning til denne form for moralsk identitet representerer verdighetsmoralen en motsats – her gjelder det å avkle seg sine sosiale roller – og finne sitt autentiske jeg. Det er de psykologiske kvaliteter heller enn de sosiale rollene som gir personer verdi. I det moderne samfunnet er det nettopp det nakne mennesket uten sosiale roller, og uten fortid, som representerer seg selv mest sannferdig» (Lien 2002:30). Når æreskodeksen knyttes til moral, så blir det å opprettholde æreskodeksen viktig for å opprettholde synet på seg selv som en moralsk person med selvrespekten i behold. I mitt arbeid kan jeg se dette hos foreldrene, for dem blir det viktig å opprettholde sin moralske standard i det nye samfunnet og det gjør mange ved å kontrollere sine døtre. Fedrene har en sosial plikt til å ivareta jentene, slik at de ikke kan forspille æren som er tett forbundet med kontroll av kvinners seksualitet. Det er en overordnet dyd. Det er også andre roller knyttet til æreskodeksen som gir sosiale anseelse og respekt, så som ærlighet, generøsitet, godhet og gjestfrihet (Lien 2002:30). Da jeg gjorde feltarbeidet blant Palestinere på Vestbredden, fortalte de at det å være i stand til å skaffe seg rikdom også var en del av æreskodeksen i tillegg til gjestfriheten og generøsiteten. Kanskje er det mulig å se jentenes høye akademiske utdanning i lys av dette. Til tross for at far ikke er høyt utdannet, så har han vært i stand til å sørge for at barna har en høyere utdanning. Jeg skal se nærmere på dette i analysen av funn.

Det er flere sider ved ære som er viktige å nevne her. En sier at det kun er menn som kan oppnå ære, mens kvinner er bærere av skam. At kvinner kan påføre skam, handler om at menn ikke holder kvinner ansvarlig for hennes seksuelle moral. Det er mennene som har ansvaret for henne, og dermed hennes moral. Dermed blir de ansvarlige når hun gjør noe som ikke er akseptert av publikummet (Wikan 1984). Fordi ære er en sosial rolle en har, så er den avhengig av om omgivelsene anerkjenner deg og gir deg ære. Omgivelsene er familien, naboene og nettverket som familien har. Her i Norge vil det være familie eller de fra jentenes etniske gruppe. Derfor kontrolleres kvinnes bevegelser, slik at de ikke skal påføre familien tap av ære eller tap av anseelse.

2.5 Begrepene «sosial kontroll» og «negativ sosial kontroll»

Ethvert samfunn forutsetter at det finnes regler for hva som er tillat å gjøre, og hva som ikke er det. Disse reglene kalles normer. Felles for alle normer er at de er knyttet til sanksjoner. Generelt er det slik at sanksjoner oftest står i rimelig forhold til normbruddets betydning. Hvor viktig en norm er, kommer an på hva de som bestemmer i et samfunn er enige om. Systemet av sanksjoner ved normbrudd omtales som sosial kontroll (Hylland Eriksen 1993:62). En tenker kanskje oftest på at kontroll av borgerne er noe som først og fremst angår politi, domstoler og andre spesialister, men lik er det ikke. Niels Christie skriver det slik: «Vi kontrollerer hverandre, alle sammen, hele samværestiden. Avvikskontrollen skjer gjennom selve samværet (Christie 1974:28). Den sosiale kontrollen bekrefter normene vi har i ethvert samfunn. Er det noen som avviker fra normene vi har, er omgivelsene raske med å kommentere dette. Det kan være alt fra en rynke i pannen til et smil (Christie 1974:29, Østerberg 1984:103). Ifølge Friberg og Bjørnset kan sanksjoner i sosial kontroll også være så sterke som tvang (Friberg og Bjørnset 2019: 32). I forbindelse med en del minoritetsmiljøer har begrepet sosial kontroll fått spesiell oppmerksomhet. I løpet av de siste 10 årene har Norske myndigheter laget flere handlingsplaner som knytter sosial kontroll til tvangsekteskap. Fra første handlingsplan til i dag har det foregått en endring i selve begrepet sosial kontroll knyttet til minoritetsmiljøer, og hva myndighetene legger vekt på når det gjelder unge menneskers rett til å bestemme over eget liv (Handlingsplanen 2008-12, 2013, 2013-16, 2017-20). Den første handlingsplanen tar for seg begrepet sosial kontroll, men selve begrepet er utvidet til å kalles «ekstrem kontroll».

«Ekstrem kontroll» er sosial kontroll, men kontrollen går utover det som praktiseres innenfor norsk oppdragelse. Senere brukes ordet «negativ sosial kontroll» som innebærer det samme, at kontrollen er systematisk og kan bryte med den enkeltes rettigheter i henhold til barnekonvensjonen og norsk lov (Friberg og Bjørnset 2019: 32). Det er personer fra samme etniske gruppe passer på hverandre. Da er det ofte hjemlandets kulturelle normer som gjelder – for eksempel normen om at jenter ikke skal snakke med gutter. Sosial kontroll knyttes til jenters seksualitet. For å passe på at de ikke skal få et dårlig rykte, så kontroller familien deres bevegelsesfrihet og klesmåter. De jentene jeg intervjuet har ulike grad av begrensninger i sin bevegelsesfrihet. Sunay fra Tyrkia får nesten aldri være ute etter skoletid. De gangene hun får lov, så sender mor SMS hele tiden som Sunay må svare på. Da Amina fra Somalia sluttet med hijab, kom det ofte fremmede somaliere bort til henne, når hun var ute. De kunne si til henne: «Du ville kle hijab veldig godt». Amina hadde brutt normen blant somaliere om at kvinner skal bruke hijab ute i det offentlige rom, og hun tolket det som en forventning om at hun skulle sette på seg hijaben igjen. Det er slik sosial kontroll fungerer, og her kan en knytte denne sosiale kontrollen til etnisitet. Jeg velger å bruke begrepet sosial kontroll og ikke det begrepet myndighetene har laget som er «negativ sosial kontroll».

2.6 Religion

Alle jentene jeg har intervjuet har en muslimsk bakgrunn. Det er bare en av jentene, Sana fra Pakistan som går med hijab og som sier at hun er religiøs. Sana bruker sin religion til å legitimere de valgene hun tar. Hun sier f.eks. at i islam er det lov å velge ektemann selv, og det er også kvinners oppgave å forsørge seg selv. Familien til Sana er muslimer, men de er ikke av de mest konservative religiøse. Amina fra Somalia har tatt av seg hijaben og ønsker ikke å være religiøs, selv om hennes foreldre er religiøse. Heller ikke disse foreldrene er konservativt religiøse. Når det gjelder Denisa fra Kosovo-Albania, så er ikke hun religiøs, og hennes far tar avstand fra islam. Det kan ha en sammenheng med at Kosovo-Albania har vært under kommunistisk styre i mange år, og dermed hadde de ikke lov til å praktisere sin religion. Det samme gjelder Sunay fra Tyrkia. Hun snakket ikke om islam, så jeg antar at religion ikke er viktig for henne og dermed ikke en stor del av hennes liv. For henne handlet det mer om tradisjonene i hennes familie som ikke var knyttet til religion. Tyrkia var sekulært i mange år da Atatürk var leder.

Her i kapittel to har jeg trukket inn noen av de aspektene som er en del av jentenes kontekst. Det her er påvirkninger som er en del av dagliglivet til jentene. I neste kapittel vil jeg beskrive de teorier som jeg skal bruke til å analysere mitt materiale.

3. Teoretisk rammeverk

I denne oppgaven har jeg valg å bruke de samme teoriene som forskere innenfor diskursen omkring minoriteter og utdanningsadferd har brukt. Det er fordi jeg vil gå inn i det samme diskursen på feltet utdanningsadferd som pågår i USA, Storbritannia og Norge. Det er nok også fordi jeg har sett at de jentene jeg har i mitt materiale ikke har noen problemer med skolen, de gjør det stort sett godt i skolen og jeg har reagert på at teoriene som jeg nå skal skrive om, har i seg sosial kontroll som noe positivt for utdanningssuksess. Jeg ser en litt annen side av sosial kontroll som jeg har lyst til å drøfte. Disse teoriene brukes av kvalitative forskere når de har søkt å forklare hvorfor noen klarer seg så godt i skolen, og er ambisiøse til tross for at deres sosioøkonomiske bakgrunn skulle tilsi at de ikke skulle gjøre det så godt. Den kvantitative forskningen lener seg mot assimileringsteoriene, men det ser jeg ikke som hensiktsmessig i denne oppgaven, fordi de forklarer prosesser på et metanivå og i et mye lengre perspektiv, noe som ikke vil berøres i denne oppgaven. Det kommer også andre forskere inn nå som Kindt (2017) som skriver at selv om innvandrere har lav sosioøkonomisk status her i Norge, så hadde de det ikke i hjemlandet. Innvandrerne selv har ikke gjort det så godt på skolen, det er barna deres som gjør det bra. Jeg vil heller ikke gå inn på denne diskusjonen, for jeg skal ikke se på den sosioøkonomiske bakgrunnen og virkning på utdanningssuksess. Jeg er opptatt av hva som skjer, hvordan jentenes foreldre påvirker deres utdanningsvalg, og det som er interessant å se på, er hvordan de elementene (sosial kontroll og driv) i teoriene om etnisk kapital og utdanningsdriv, slår ut i mitt materiale.

3.1 Om kapital, felt og habitus

Som allerede nevnt er forskningen på utdanningsadferd i sosiologien sterkt influert av Bourdieus begreper knyttet til sosial klasse, så som sosial-, kulturell- og økonomisk kapital (Bourdieu 1970). Jeg vil starte med å forklare hva hans teori går ut på, og da begynner jeg med begrepene og litt om bakgrunnen for begrepene.

I sine arbeider beskjeftiger Bourdieu seg med maktforhold og med reproduksjon av sosial ulikhet og sosial ulikhet. Og han beskjeftiger seg metodisk med data og begreper (Wilken 2008:8). Når det gjelder kapitalbegrepet, så hentet Bourdieu kapitalbegrepet fra Karl Marx og hans teori om at adgang til makt bestemmes av adgangen til materiell kapital. Han kombinerte Marx' forståelse av sammenhengen mellom kapital og makt med Webers skille mellom makt og status, og han påstod at det finnes flere ulike former for makt i et samfunn, og at det er

knyttet til ulike kapitalformer. Bourdieus begrep kapital betyr ressurser, og kapital fungerer slik at jo mer ressurser eller kapital en har, jo bedre. Men kapital kan ta flere former enn bare materiell og økonomi. Kapital kan også bestå av kulturell kapital (legitim kunnskap, utdanning, kompetanse) og Sosial kapital (familierelasjoner, nettverk og forbindelser), og i tillegg opererer Bourdieu med symbolsk kapital (Bourdieu 1983/86:242, Wilken 2008:39).

Bourdieu bruker begrepet felt om de sosiale arenaene som praksis spiller seg ute innenfor. Feltbegrepet er et analytisk begrep som kan systematisere studiet av sosial praksis, og felt kan beskrives som arenaer der det foregår sosiale kamper. Felt defineres i forhold til bestemte kapitalformer som det handler om å besitte og akkumulere. Det er begrepet om ulike kapitalformer som gjør at samfunnets sosiale spill ikke kan forstås som tilfeldige spill (Bourdieu 1983/86:241, Wilken 2008:39). Det er ikke faktiske oppdelte områder i samfunnet felt refererer til, men til relasjoner mellom agenter som kjemper om bestemte former for kapital (Bourdieu 1983/86:242). På ulike arenaer foregår det en kamp om kapital som igjen gir makt. Kapitalformene er ulike på ulike arenaer, så en kamp om kapital i skolegården, er ikke lik kampen om kapital på universitetet. Det er ulik kapital i de ulike felt. En kan besitte kapital i et felt og mangle det i andre felt. Felt kan være skolen, universitetet, folkekirken, familie, fotballklubb. Ethvert felt har noen grunnleggende regler som spillerne i feltet må akseptere. I forhold til Bourdieus feltbegrep er doxa de uuttalte og et langt stykke på vei de udiskutable premissene som agenter handler i forhold til, og som gjør kampen i feltet meningsfylt (Bourdieu [1972]/1977:164-168).

Så knytter Bourdieu kapital opp mot sosial klasse i samfunnet, og han sier at det er forskjell på den kapitalen en har – for de ulike sosial klasser, har ulik kapital. For eksempel har personer fra øvre sosiale lag en type kapital, mens personer fra arbeiderklassen også har kapital, men den ser annerledes ut enn kapitalen overklassen har. Bourdieu skriver om tre ulike former for kapital. Det er sosial kapital, kulturell kapital og økonomisk kapital. Sosial kapital handler om personens sosiale nettverk og tilhørighet til ulike grupper. Så ens sosiale kapital består av det nettverket en har rundt seg og de gruppene en tilhører. Hvis en er fra de høyere sosiale lag, så er det stor sannsynlighet for at en har et sosialt nettverk som består av personer som også tilhører samme sosiale lag, og tilhører grupper fra samme sosiale lag. Kulturell kapital er den kunnskapen en har om hvordan en kommuniserer i sitt sosiale lag – det betyr at en vet hvordan en skal oppføre seg, hvordan en snakker, hvilke ord en skal bruke (nyanser i språket), hva en synes er vakkert (estetiske preferanser), og en forstår de symbolske uttrykk i ens omgivelser (Bourdieu 1983/86:243). Symboler er noe som representerer noe annet og mer enn seg selv, så et symbolsk uttrykk kan for eksempel være språklig uttrykk som «å holde hodet kaldt» --

som betyr noe annet enn det som står skrevet. Det kan også være adferd som f.eks hvordan en ter seg i ulike situasjoner. Det å ha bøker i hjemmet er et symbolsk uttrykk for at en leser mye og liker å tilegne seg kunnskap. Det bidrar også til at barna som vokser opp i et hjem med bøker vil verdsette og lese mer bøker enn de som vokser opp i hjem uten bøker. Økonomisk kapital handler om å ha ressurser i form av penger og eiendom.

I følge Bourdieus teori har de forskjellige sosiale lag i samfunnet ulik sosial-, kulturell- og økonomisk kapital. Så derfor er de som har en sosial posisjon i øvre del av samfunnet, knyttet til andre personer som tilhører de samme høyere sosiale lag, de har sine nettverk (sosial kapital), personene innenfor samme nettverk og sosiale klasse vil ha samme standarder for hvordan en ter seg, de vil ha et mer nyansert ordforråd, og de vil kunne uttrykke sin klassetilhørighet gjennom hvordan de kler seg, og gjennom hva de liker av musikk og kunst (Kulturell kapital). I følge Bourdieu, er det slik at sosial-, kulturell og økonomisk kapital bidrar til at en er inkludert i samfunnets utdannelses- og kulturinstitusjoner. Bourdieu skriver at skolen opprettholder og reproducerer klasse. For eksempel vil arbeiderklassen ha andre måter å oppføre seg på, kle seg på, språkforståelse og andre symbolske uttrykk. Dermed vil de kunne slite på skolen fordi de ikke har samme språkforståelse eller ordforråd som de høyere opp i de sosiale lag (Bourdieu 1970).

Teorien brukes for å analysere hvordan kulturell reproduksjon gir muligheter for sosial reproduksjon av hierarkier og ulikheter mellom sosial klasse i obligatorisk utdanning (Shah, Dwyer, Modood 2010:1111). For Bourdieus teori om kulturell kapital og habitus forklarer hvordan forskjeller i prestasjoner oppstår og hvordan de videreføres fra generasjon til generasjon (Leirvik 2013:10). Bourdieus begrep habitus innebærer at en har lært seg en dyptliggende, kroppslig og ubevisst væremåte, de kulturelle kodene gjennom å vokse opp i et gitt miljø (Bourdieu 1983/86:243, Bourdieu 1999:144). Barn som vokser opp i et gitt miljø lærer miljøets kultur og oppfører seg etter de normene som er i det spesifikke miljøet, være seg om det er overklassen, middelklassen eller arbeiderklassen, så har en lært og blitt en del av sitt miljø. Dette blir deres kulturell kapital. Forandring i habitus er knyttet til forandring i agentens omgivelser. Bourdieu mente at det er mulig å endre habitus, men at det går tregt. Så innvandrereldre har en annen habitus, men den kan endres forutsatt at de er forankret i et nytt miljø og at de aksepterer de sitt nye miljø. Og det krever også aksept fra det nye miljøet (Wilken 2008:38). Det sosiale rommet påvirker hvordan en tenker om og forstår verden, det er også en del av habitus. Da er det avgjørende hvilke sosiale nettverk foreldre er tilknyttet. Hvilke sosiale nettverk en tilhører, påvirker hvordan foreldrene er i stand til å støtte sine barn, for eksempel er det slik at hvis foreldrene med letthet håndterer livsstilen og er tilhørende til

høy sosial status, bidrar det til at barna også lærer dette (Shah, Dwyer, Modood 2010:1111, Bourdieu 1970:100). Bourdieus reproduksjon av klassetilhørighet kommer inn her. For denne klassetilhørigheten eller denne sosiale posisjonen reproduseres gjennom habitus som betyr sosial praksis. Som nevnt formes habitus i oppveksten, gjennom sosial praksis læres barna opp til å tenke om og forstå verden på samme måte som foreldrene (Leirvik 2013:10). Da vil barn som vokser opp i den økonomiske overklassen være vant til økonomisk velsituerte og dannende hjem, de har lært seg kulturen. For eksempel vil foreldre som er leger eller akademikere påvirke barna sine slik at de blir kjent med den kulturelle kapitalen som akademikere har. Videre vil barna velge lik eller bedre utdanning enn sine foreldre, fordi de er kjent med en kulturell kapital gjennom å vokse opp sammen med foreldrene, da blir den kjent for dem, og de velger det som er kjent. De med arbeiderklassebakgrunn velger da oftest utdanninger som korresponderer med deres foreldres kulturelle kapital, og velger bort lengre utdanninger hvor de kan føle seg mer fremmede fordi de ikke kjenner til den kulturelle kapitalen og ikke omgås et nettverk der det er vanlig med høyere utdanning (Bourdieu & Passeron 1970:8).

Reproduksjon av klasse har ikke bare betydning for majoriteten i vestlige land, men også for etterkommerne etter innvandrere. Forskere har tidligere forklart hvorfor etterkommerne gjør det dårligere ved å bruke deres klasse- eller sosioøkonomiske bakgrunn (i landet de har kommet til), måten de møtes på i skolen og kulturell kapital (Modood 2005). Ifølge Leirvik er det klassebakgrunn som vies mest oppmerksomhet. Det at innvandrere har lavere prestasjoner og tar mindre utdanning forklares med klassebakgrunn (Leirvik 2013:12-13).

Det er godt dokumentert i forskningen på utdanningsadferd blant majoritetsbefolkningen både i Norge og andre vestlige land at sosial bakgrunn eller klassebakgrunn har betydning for utdanningsforskjeller (Leirvik 2013:10).

Bourdieu teorier strekker ikke helt til når en skal forklare sosial oppadstigende mobilitet blant etterkommerne etter innvandrere. Det kalles oppadstigende sosial mobilitet når en person med en lav sosioøkonomisk bakgrunn tar en høyere utdanning som i tillegg er prestisjefyllt, så som for eksempel legeutdanning. Da beveger vedkommende seg oppover i de sosiale klasser. Bourdieu tar for det første ikke høyde for etnisitet, han antar som utgangspunkt en kulturelt homogen gruppe (i hvert fall innad i klassene). For det andre, så blir det vanskelig å bruke hans teorier om sosial kapital og reproduksjon av klassetilhørighet når en vil forklare oppadstigende mobilitet, for Bourdieus interesse er å vise hvordan de med økonomisk kapital kan omforme dette til utdanningskvalifikasjoner og så tilbake til økonomisk kapital igjen. Bourdieus rammer passer derfor ikke like godt når en forsøker å forklare hvorfor noen av

etterkommerne klarer seg så godt i utdanningssystemet og tar høyere utdanning, til tross for at de ikke har tilsvarende sosioøkonomiske rammer (Lauglo 2010:12, Modood 2004: 97). Modood skriver at ikke alle prestasjonene kan forklares gjennom reproduksjon av sosial klassetilhørighet. Han viser at unge i Storbritannia som er barn av innvandrere fra Pakistan og Bangladesh, gjør det bra og oppnår høyere utdanning, til tross for at foreldrene ikke har noen særlig grad av utdanning (Lauglo 2010:12, Modood 2004:93).

Begrepet sosial kapital handler om at involvering og deltagelse i grupper kan ha positive konsekvenser for individ og samfunn. Det legger vekt på de positive sidene ved deltagelse, og ser ikke så nøye på de mer negative sidene ved deltagelse i gruppe. Samtidig settes disse positive sidene ved gruppedeltagelse eller gruppetilhørighet inn i en økonomisk ramme, og viser hvordan noe som ikke har med penger å gjøre, altså bare relasjoner og bekjentskaper kan bli kapital i form av at det blir en kilde til makt og innflytelse på samme måte som aksjer eller bankkonto (Portes 1998:2).

3.1.1 Ulike forståelser av teorien om sosial kapital

De tre viktigste grunnleggerne av teorien om sosial kapital er Pierre Bourdieu, Robert Putnam og James Coleman. Statsviteren Putnam har hovedsakelig vært interessert i sosial kapital på samfunnsnivå eller på virksomhetssektorer som politikk og økonomi, mens Bourdieu og Coleman har hatt søkelys på hvordan enkeltindivider har nytte av sosiale relasjoner de har med andre, altså en interesse på individnivå (Lauglo 2010:19). Begge har vært særlig opptatte av nettverk bestående av så nære relasjonene at hver enkelt kjenner hverandre godt nok til å påvirke hverandre. Påvirkningen skjer gjennom sanksjoner som utløses av samhandling dem imellom (Lauglo 2010:19).

Det er en forskjell mellom Bourdieu og Coleman i forståelsen av sosial kapital. Jeg har tidligere forklart at Bourdieus teori tar for seg hvordan klassebakgrunn reproduseres, da kan ikke hans teori brukes til å forklare det som skjer når etterkommere av innvandrere lykkes i skolesystemet til tross for at foreldrene tilhører lavere sosioøkonomiske klasser. Her bidrar Colemans teori, for ifølge ham er sosial kapital jevnere fordelt og den er i mindre grad knyttet til ulikhet i samfunnet. Coleman er også opptatt av å forklare utdanningsforskjeller, men han argumenterte for at det var mulig å ha tilgang til sosial kapital som kan være gunstig for utdanningssuksess, selv om en ikke har andre relevante ressurser (Leirvik 2013:19).

Coleman definerer sosial kapital som trekk ved aktørers tilknytning til sosial struktur som er til hjelp for deres handlinger (målrettet adferd). Coleman skriver samtidig at sosial kapital ikke består av noe bestemt strukturelt trekk, men mange forskjellige ulike enheter som har det til felles at de gjør enkelte handlinger enklere for individer som er i den sosiale strukturen (Lauglo 2010:21, Coleman 1990:302).

En slik bred definisjon åpner for at samme sosiale relasjon kan være gunstig for en gitt aktør, og for et bestemt formål, men en hindring for andre formål (og andre aktører). Hva slags tilknytning til sosial struktur som er formålstjenelig for en bestemt aktør (eller en bestemt type aktører) for et gitt handlingsmål, blir da et empirisk spørsmål og kan variere med konteksten (Lauglo 2010:21). Et eksempel fra min forskning er jentenes tilknytning til sine respektive etniske nettverk. Det kan både være en begrensning for dem, men kan også bidra til en oppadstigende sosial mobilitet.

Ifølge Coleman er det slik at graden av kjennskap i mellommenneskelige relasjoner går fra sterkt personlig til ganske upersonlig. Jo nærrere en relasjon er jo lettere er det å regulere hverandres adferd gjennom sanksjoner, med andre ord utøve sosial kontroll. Colemans hypotese i bruken av sosial kapital, er at sosial regulering utført av ansvarshavende voksne er formålstjenelig for at de unge skal få en vellykket overgang til det voksne liv. Colemans hypotese er altså at personlige, normbærende relasjoner mellom unge og deres foreldre vanligvis er til de unges fordel, samt at det også er en fordel for de unges sosialisering for voksenlivet å inngå i et verdi- og normbærende relativt tett fellesskap med foreldre og andre voksne, utenfor hjem og familie (Coleman 1990: 302). I mitt materiale ser en at familien virker å være tettere på ungdommene sine, fordi de i mye større grad er opptatt av å ha kontroll på ungdommenes bevegelser etter skoletid – foreldrene vet hvor døtrene deres er til enhver tid og de ønsker ikke at de er ute, men skal være hjemme med familien.

3.1.2 Ulemper ved sosial kapital

Portes skriver at i praksis kan ulike sider av sosial kapital stå i motsetning til hverandre. Over har jeg beskrevet hvordan Coleman ser på sosial kapital, han trekker frem tette sosiale nettverk som en fordel for de unge fordi normbærende relasjoner kan bidra til å sosialisere de unge til voksenlivet. Men sosial kontroll, som er en del av de tette nettverkene kan kollidere med fordelene ved å ha et sosialt nettverk, fordi sosial kontroll kan bidra til å hemme mulighetene til å gå utenfor grensene for de normene som er lagt til grunn for nettverket (Portes1998:15).

Et eksempel fra mitt materiale er at jentene ikke kan danne andre sosiale nettverk enn det som allerede er laget av foreldrene og det etniske nettverket. Det å være sammen med etnisk norske ungdom kan bli vanskelig fordi de norske ungdommene bryter med flere av de normene som jentene må følge som for eksempel det å snakke med gutter, klesstil og alkohol.

Portes gir eksempler på ulike sider ved sosial kapital som i praksis kan slå negativt ut:

- 1) De samme sterke båndene som binder individer til en gruppe kan bidra til å ekskludere andre individer fra å delta i gruppen. Det blir et tett miljø der det er vanskelig for utenforstående å bli inkludert i gruppen.
- 2) Forretninger kan ødelegges – det å være forpliktet til å hjelpe slekt og gruppen kan gjøre at alle sparepenger går til å hjelpe gruppen istedenfor å få investert i firmaet og få bygget seg opp.
- 3) Gruppetilhørighet skaper krav om konformitet til gruppen. Dermed blir det vanskelig for den enkelte å gjøre noe som ikke passer gruppen, for eksempel bryte med normene til gruppen. Fra mitt materiale, det å gifte seg med den en selv har funnet er ikke akseptabelt når det er en norm som sier at det er familien som skal arrangere ekteskapet.
- 4) Gruppesolidariteten blir sementert av en felles opplevelse av å være fattigere enn storsamfunnet og som medlem så kan en ikke jobbe for egen suksess. En må gjøre det samme som gruppen (Portes1998:15).

Det som er felles for både Bourdieu og Coleman er at gruppen en tilhører er ens sosiale kapital, men så skiller de lag, for Bourdieu legger vekt på at en tilhørighet til en sosial gruppe eller et nettverk er gitt, og gjennom habitus reproduseres sosial klasse fra generasjon til generasjon. Coleman ser også tilhørighet til et nettverk eller en gruppe som sosial kapital. Men denne gruppen (selv om den ikke har en høy sosial status) kan likevel bidra til sosial mobilitet gjennom å bidra med hjelp og støtte til hverandre slik at hver enkelt kan tjene på det. Familie er således også et nettverk ifølge Coleman.

3.2 Etnisitet som sosial kapital

Ifølge Shah et al er ikke etnisitet bare en del av de kulturelle og symbolske skjema til etniske grupper, men etnisitet kan også ha en materiell påvirkning (Shah, Dwyer, Modood 2010:1111). Spesielt kan etniske sosiale relasjoner og etniske institusjoner bidra til sosial og kulturell kapital og føre til posisjonering i klasse (Shah, Dwyer, Modood 2010:1111).

Coleman fant at økonomiske ulemper kan bli kompensert for av sosial kapital i form av familiens normer, verdier og nettverk. Sosial kapital kan også komme fra det etniske miljøets verdier og nettverk som fremmer spesielle utdanningsmål (Shah, Dwyer, Modood 2010:1112). Zhou og Bankston viser hvordan etnisk kapital kan fungere. De forsket på kinesiske og vietnamesiske innvandrere og søkte å forstå hvordan disse innvandrerne klarte å oppnå et høyt akademisk nivå, uansett sosioøkonomiske bakgrunn. Zhou og Bankston argumenterer slik: Når det er tette bånd innad i det etniske nettverket, som inkluderer kultur, forpliktelser, forventninger, informasjonskanaler og forsterkning av sosiale normer, så bidrar det til å danne en spesiell form for sosial kapital. Det er to dimensjoner av sosial kapital som er spesielt relevant for innvandrerfamilier:

- 1) Tette bånd mellom generasjonene i innvandrerfamiljene. Det gir lukkede strukturer som fører til at ungdommene beskyttes fra å bli trukket inn i kriminelle miljøer, og ungdommene påvirkes til å gjøre det godt på skolen. Familien og det etniske nettverket håndhever normen om at det fint å prestere og få en høyere utdanning. De tette båndene mellom generasjoner og håndhevelse av normer kalles også for sosial kontroll.
- 2) Forsterkning av normer. Verdier overføres fra generasjon til generasjon innad i det etniske nettverket (for eksempel ved at foreldre legger vekt på hvor viktig det er med utdanning). Da bidrar de til en oppadstigende sosial mobilitet (Shah, Dwyer, Modood 2010:1112).

Ideen rundt begrepet etnisk kapital er å vise noen viktige og skjulte mekanismer som er knyttet til etnisitet. Zhou viser hvordan etnisk lokalmiljø i «Chinatown» i New York organiseres på en slik måte at det bidrar til integrering. Ved å forsterke verdien av utdanning og ved at det etniske miljøet hjelper hverandre, på tvers av klasser, bidrar de med informasjon til hverandre, gir hverandre jobbmuligheter og de er modeller for hvordan utdanningssuksess og økonomisk suksess ser ut. Ifølge Zhou bidrar dette til en oppadstigende sosial mobilitet for den asiatiske arbeiderklassen i New York (Shah, Dwyer, Modood 2010:1112). Begrepet etnisk kapital viser til en kausal modell som består av tre faktorer:

- 1) De voksne har ambisjoner for seg og sine barn
- 2) De har mulighet til å overføre disse ambisjonene til sine barn
- 3) Muligheten til å håndheve holdninger og normer som kan gjøre det enklere å oppnå utdanning og sosial mobilitet (Modood 2004:101, Shah, Dwyer, Modood 2010:1112, Leirvik 2013:21).

I teorien om etnisk sosial kapital har en ikke det skillet som Bourdieu gjør mellom kulturell kapital og sosial kapital. Det etniske nettverket har begge rollene og en snakker derfor bare om etnisk sosial kapital. Både Modood og Shah et al legger vekt på at begrepet etnisk kapital ikke må bidra til at en tenker på etniske grupper som homogene og at etnisk kapital bare er en type trekk, for det kan være ulike trekk ved den etniske gruppen som kan føre til etnisk kapital. Etnisk kapital kan ikke erstatte sosial og kulturell kapital fullstendig, så en kan ikke gå helt bort fra disse begrepene heller (Modood 2004:101, Shah, Dwyer, Modood 2010:1112).

Oppsummert kan en si at det som formidles her er at etniske nettverk bidrar til økt sosial kontroll og forsterkning av de normene foreldrene formidler. Foreldrenes sosiale kontroll i form av makt og autoritet fremheves som positivt for barnas utdannelsessuksess. Forskerne har sett på hvordan normer, verdier og sosial kontroll i familien, og i det etniske nettverket bidrar til både å fremme suksess i utdanningssystemet og kompensere for ulemper knyttet til økonomiske forhold (Leirvik 2013:33). Det er dette som sees på som etnisk kapital. Etnisk kapital har både positive og negative sider ved seg. Kapital slik Coleman bruker begrepet, er ikke jo mer du har jo bedre. Det er Bourdieu sin måte å bruke begrepet på. Men for Coleman er sosial kapital trekk som kan bidra til oppadstigende mobilitet. Det er først når disse trekkene bidrar til oppadstigende mobilitet at det er kapital. Etnisk kapital kan som tidligere nevnt være positivt for noen, og samme trekk kan være negativt for andre. Dette ser en i mitt materiale. For eksempel kan sosial kontroll være et gode, men også til hinder. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonsdelen.

3.3 Utdanningsdriv

I forskningen på etterkommere etter innvandrere er det et begrep til som ofte brukes når forskere skriver om etterkommere etter innvandrere, og deres suksess i utdanningssystemet. Forskerne bruker begrepet innvandrerdrev eller utdanningsdriv, her i oppgaven vil jeg holde meg til begrepet utdanningsdriv. Dette begrepet knyttes til fenomenet der etterkommere etter innvandrere gjør det veldig godt i utdanningssystemet til tross for foreldrenes lave sosioøkonomiske bakgrunn. De gjør det bedre enn innfødte med samme sosioøkonomiske bakgrunn (Friberg 2016:45). Etterkommerne etter innvandrerne jobber iherdig, og de har ambisjoner om å nå langt. Selv om de ikke har de høyeste karakterene, så bryter de ikke etter videregående, men de fortsetter å jobbe iherdig med skolearbeidet og kommer til høyere utdanning. Ved likt karakternivå så velger innvandrere mer utdanning enn

majoritetsbefolkningen. Og de velger ofte de mest prestisjefylte utdanningene, som f.eks profesjonsutdanning lege, advokat eller ingeniør. Utdanningsdrivet kan beskrives som en høy grad av motivasjon til å lykkes i utdanningssystemet og vilje til å arbeide hardt for å oppnå oppadgående sosial mobilitet (Leirvik 2010:14). Utdanningsdrivet eller innvandrerdrivet ses i forbindelse med etnisk kapital, som i denne oppgaven kan forstås slik: Utdanning er en del av normene i nettverket, og de voksne håndhever disse normene ved å overføre utdanningsambisjoner til neste generasjon. Normene håndheves gjennom sosial kontroll fra familie og nettverk. Ungdommene utsettes for sanksjoner fra familien om de prøver å bryte normene. Eksempler på sosial kontroll fra mitt materiale er at alle fra den etniske gruppen passer på hverandre og sladrer til foreldre om ungdommene bryter normene, så som for jentene, hvis noen i nettverket ser at de snakker med gutter, så vet familien det med en gang.

Om jentene fortsetter å bryte normene kan de bli fryst ut av familien – det som skjer da er at ingen i familien vil snakke med jenta. De overser henne til hun gir seg og gjør som de vil. Grunnen til at familien utøver sosial kontroll mot egne jenter i familien er at de vil unngå at det blir sladder ute i miljøet om jentene. Sosial kontroll innebærer at jentene får ikke være ute etter skoletid. De er hjemme med familien. Så de er sjelden ute etter skoletid. Andre sanksjoner er å bli sendt til foreldrenes hjemland.

3.4 Gjør de rasjonelle valg eller følger de forventningene?

Jeg vil presentere én teori til som jeg vil bruke i analysene av mitt materiale. Det er teorien til Gambetta (1987). Han fant i sine statistikker nette og fine mønstre i valg av utdanning som han ville undersøke på mikronivå. Han søker å forklare de mekanismene som styrer individets valg av utdanning. Han ønsker å forstå 1) hva er det som ligger til grunn for valgene som blir gjort på individnivå. 2) I hvor stor grad er utdanningsadferden et resultat av prosesser som på ett eller annet hvis har begrenset valget til et sosialt akseptabelt valg for individet?

En av de viktigste mønstrene er den positive korrelasjonen mellom lengden på utdanningen og sosial klasse. Det viser at reproduktive krefter antageligvis kan påvirke utdanningsadferd. Gjennom kvalitativ forskning ville han utforske hvorfor noen fortsetter utdannelsen, mens andre slutter. Han ville også se etter forklaringer på hvorfor én utdanning velges fremfor en annen en (Gambetta 1987:2). Gambetta viser til tre ulike teoretiske perspektiver på utdanningsadferd:

- 1) Det første perspektivet er det strukturalistiske perspektivet. Her er det ytre betingelser eller begrensninger (strukturer) som styrer valgene. Folk vil ikke plukke, men heller ta det de kan få tak i. Strukturalistisk perspektiv kan ikke generaliseres, fordi mennesker ikke er marionetter; de er ikke så passive og viljeløse som strukturalistisk teori tilsier. Med en gang de reflekterer over sin situasjon, så er de ikke lenger innenfor det strukturelle.
- 2) Det andre perspektivet er *pushed from behind*. Det innehar også en viss grad av passivitet når det gjelder valg av utdanning, fordi det individuelle valget ikke har noe å si. I dette perspektivet legges det til grunn at det er sosiale eller psykologiske årsaker som styrer adferden. Det ligger i det ubevisste, derfor er ikke individet seg bevisst hva som påvirker dets måte å handle på. Et spørsmål kan da være om den kulturelle kapitalen en har gjennom familien er den essensielle ingrediensen for å nå høyere utdanning? Og hvilken betydning har økonomiske begrensninger på utdanningsvalg? (Gambetta 1987:11)
- 3) Det tredje perspektivet *pulled from the front* som sier at aktørene er rasjonelle og at de kan velge bevisst ut fra muligheter. Aktørene vurderer alternativene, og kan se hvilke fremtidige belønninger som kommer ut av de ulike valgene. Spørsmålet kan da være om folk – når de bestemmer seg for utdanning, forholder seg rasjonelt til tidligere prestasjoner og mulighetene er i arbeidslivet? Uavhengig av sosial bakgrunn; gjør personlige preferanser og ambisjoner en forskjell på valg av utdanning?

I følge Gambetta har den dominerende tendensen i forskningen på utdanningsadferd, vært å konsentrere seg om en av de to siste teoriene, altså enten *pushed from behind* eller *pulled from the front*, der forskeren har valgt å følge en av teoriene og avvist den andre. Den største andelen av forskerne har omfavnet ideen om at det er de reproduktive kreftene som er så sterke at folk blir dyttet i en bestemt retning (Gambetta 1987).

For å kunne svare på hvordan foreldre påvirker sine døtres utdanningsvalg, er det disse teoriene og perspektivene jeg vil bruke på mitt materiale. De samme teoriene brukes i den diskursen jeg går inn i, men det jeg savner er at noen har sett nærmere på medaljens bakside. Konflikter er jentenes grunnlaget for å oppsøke meg i mitt virke, jeg har trukket mitt materiale ut fra de jeg har truffet gjennom mitt virke. Ergo er utgangspunktet og grunnlaget jentene er valgt på, konflikter med familien, de er utsatt for sosial kontroll. Jeg vil undersøke om konflikter knyttet til sosial kontroll når det gjelder valg av ektemake og bevegelsesfrihet også påvirker utdanningsadferden. I tillegg er det en ganske sterk kjønnsdimensjon i rollene som

jentene oppdras inn i. De blir oppdratt hjemme til å fylle sine sosiale roller ut fra kjønn, mens de på skolen har litt større handlingsrom når det gjelder kjønnsroller. I punkt 2.3 skriver jeg om hvordan ære og respekt knyttes til utøvelsen av sosiale roller. Ære er for eksempel knyttet til kjønn. Kvinner skal unngå tap av ære, mens menn skal opprettholde og ivareta familiens ære. Så langt har jeg ikke sett noen kjønnsdimensjon i denne diskursen om utdanningsadferd. Det blir litt underlig når kjønn er noe av det som påvirker rollen jentene får i familien. Vårt samfunn er heller ikke fritt for kjønnsroller, så det er et poeng å reflektere rundt kjønnsroller. Det vil jeg gjøre i analysen.

Oppsummert, i dette kapitlet har jeg beskrevet de ulike teoriene jeg vil bruke i analysene av datamaterialet jeg har samlet inn. Jeg har beskrevet etnisk sosial kapital, innvandrerdrevet og Gambettas teorier om utdanningsadferd, der han spør seg om utdanningsvalg kan ses på som at personen er *pushed from behind*, at det ikke handler om individuelle valg, men at det er psykologiske eller sosiale årsaker til adferden, som for eksempel kulturell kapital som bidrar til reproduksjon av hvor høy utdanning en velger. Eller om det er slik at aktøren tar bevisste valg, at de vurderer ut fra tidligere prestasjoner og ut fra hva som er mulig i arbeidslivet, det som Gambetta kaller *pulled from the front*.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere de metodene jeg har brukt for å samle inn og analysere data. Jeg beskriver hvordan jeg har gjort utvalget, samlet inn data, og analysert innsamlet materiale. Til slutt i kapitelet skisserer jeg det teoretiske grunnlaget for valg av forskningsmetode.

4.1 Utvalg, datainnsamling og bearbeiding av data

Jeg har gjennomført fire intervjuer med minoritetsjenter i alderen 18-24 år. Intervjuene fant sted sommeren 2017. Alle jentene har tilknytning til Romerike. To av jentene gikk fortsatt på videregående, mens to var ferdige og har startet opp i høyere utdanning.

Tre av jentene kan sies å være andregenerasjons innvandrere, fordi de kom til Norge i veldig ung alder. De kom fra ulike land som Kosovo-Albania, Tyrkia og Somalia. Den fjerde jenta som er fra Pakistan, er norsk statsborger, men hun kom først til Norge som 19-åring. Hun vokste opp med sin farfar, mor og søsken i Pakistan. Fedrene har det til felles at de har kommet til Norge først og så har konene og barn kommet etter. Fra Kosovo og Somalia kom de som flyktninger og fra Pakistan og Tyrkia som arbeidsinnvandrere. Det er en heterogen gruppe jenter jeg har snakket med, men de har det til felles at foreldrene deres kommer fra land med en kollektivistisk tenkning.

Jeg har rekruttert informanter ved å ta kontakt med jenter som jeg tidligere har vært i kontakt med gjennom mitt arbeid som minoritetsrådgiver. Det arbeidet består i å hjelpe minoritetsungdom utsatt for sosial kontroll eller som stod i fare for å bli tvangsgiftet. Disse jentene som nå er informanter har også det til felles at de har vært i konflikt med familien sin, det er en av grunnene til at de kom til meg. Konflikten har oppstått når jentene har slitt med å akseptere foreldrenes begrensning av deres bevegelsesfrihet eller de har brutt de grensene foreldrene har satt og for eksempel funnet seg kjæreste på egenhånd. De har følt seg i en veldig presset situasjon med familien, og de har tøyd de grensene som var satt av familien og det sosiale miljøet de er en del av.

For å håndheve grensene familiene setter, så brukes ulike sanksjoner. Det er stor sannsynlighet for at jentene har blitt utsatt for vold. Far slår for å sette grenser, vise hvem som bestemmer. Selv om det ikke er lov i Norge, så er det ganske vanlig i andre land. Det er ikke enkelt for familiene å finne andre former for grensesetting. Barnevernet har vært inne i et par av familiene, uten at det har gitt noen resultater. Andre typer sanksjoner som også er vanlige er utfrysing, da blir jenta fryst ut av familien. Hun er tilstede i familien, for hun får ikke være

ute, men det er flere av familiemedlemmene som ikke snakker med dem. En av disse jentene her, har gått i flere år uten at far har snakket med henne. De behandles som luft. En tredje type sanksjon som er kjent blant disse jentene i denne undersøkelsen er det å bli utsatt for gjentatt utspørring. Det handler om at familien ikke gir seg, de spør igjen og igjen hva du har gjort eller hvorfor du ikke har gjort som de mener de skal gjøre.

Grunnen til at foreldrene setter så strenge grenser, slik jeg ser det, er at familien har vært redd for å tape sosial anseelse/ære, og de har derfor begynt å kontrollere jentene. En kontroll som er mye sterkere enn det som er vanlig oppdragelse av etnisk norske jenter på samme alder. Familien vil bestemme alt fra ektemake, til hvor mye de får være med venner etter skoletid. Mitt utvalg er derfor ikke et tilfeldig utvalg. Jeg har valgt disse jentene fordi jeg vil se hvordan disse foreldrene forholder seg til jentene når det gjelder utdanningsadferd. Når en leser forskningen som er gjort på utdanningsadferd blant etterkommere etter innvandrere, så nevner flere forfattere at det finnes konflikter, men det utdypes ikke. I forbindelse med teorier omkring utdanningsdrivet og etnisk kapital så trekkes det frem at sosial kontroll kan være positivt når det settes opp mot utdanningssuksess (Modood 2004, Lauglo 2010, Leirvik 2013). Når jeg nå har lest forskningslitteraturen på feltet utdanningsadferd blant innvandrere, så sitter jeg igjen med en opplevelse av at det er forholdsvis harmonisk; ungdommen heies frem av foreldrene som drøfter skolen med barna sine hjemme.

4.2 Datainnsamling

I innsamling av data valgte jeg å bruke intervju som metode. Mitt valg av intervjumetode vil jeg skrive mer om nedenfor. Tre av jentene kom til mitt kontor for å bli intervjuet. De kjenner kontoret mitt fra før av. Når det gjelder den fjerde jenta, så dro jeg til skolen hennes og gjennomførte intervjuet i et samtalerom der. Jeg fortalte dem at intervjuet ville ta en times tid, men jeg sa også at det var mulig å bruke mer eller mindre tid om de ønsket. Grunnen til at jeg ga dem denne muligheten dette var at jeg ønsket deres fortelling, så de skulle få styre tiden de ville bruke. Før intervjuet ble satt i gang, fikk de et skriv av meg. Der forklarte jeg hva forskningen gikk ut på, og at dette er frivillig (vedlegg1). Jeg forklarte at ved å skrive under på brevet, så samtykket de til å bli med på forskningen. For å være sikker på at jentene skjønnte at de kunne trekke seg om de ønsket, også etter at intervjuet er gjennomført, så tok jeg meg ekstra god tid til å informere tydelig om dette muntlig. Intervjuet tok jeg opp med en diktafon. Jentene blir bedt om å fortelle om sin utdanningsvei. Jeg velger å komme inn med spørsmål der det faller naturlig. Et av intervjuene ble på en halv time (3600 ord), to intervjuer på rundt

en time (5000 ord og 7000 ord) og ett intervju tok 1,5 timer (9700 ord). Etter intervjuene transkriberte jeg ord for ord det som ble sagt.

4.3 Analysen

Mitt teoretiske utgangspunkt for valg av metode er sosialkonstruksjonismen som sier at vi sammen konstruerer den virkeligheten vi er en del av. Jeg valgte en narrativ tilnærming til min problemstilling, fordi jeg ønsket å få jentene til å fortelle sin historie om sin vei til utdanning. Narrativ betyr fortellende, det som gjelder handlingsforløpet i en fortelling (Thomassen 2006:61). En narrativ tilnærming har noen spesifikke aspekter ved seg. Når en skal finne forklaringer på hvorfor eller hva som har skjedd, så forutsetter det at en har en forståelse av sammenhengen handlinger skjer i, så i historiefagene har fortellingen vært en forklaringsmodell. Derfor legger den narrative tilnærmingen vekt på kontekst. Forklaringer av menneskelige fenomener hviler på kunnskap om hvordan mennesker, føler, tenker og handler i konkrete situasjoner, innenfor bestemte samfunn, på bestemte tidspunkt i historien. Fortellingen forbinder begivenheter i et sammenhengende hendelsesforløp. Ifølge Aristoteles har en fortelling en begynnelse, en midte og en slutt (Thomassen 2006:60-61). Gjennom å bruke fortellingen så ønsket jeg å åpne opp for å bli kjent med de konteksten som hver enkelt av jentene er i når det gjelder deres utdanningsvalg. Hva tenker de omkring sine valg av utdanning? På den måten kan jeg flytte fokus fra mine antagelser om hvordan foreldrene påvirker, til å høre etter hva jentene selv forteller om sine erfaringer.

I analysen gikk jeg frem på denne måten: Først så jeg på selve intervjusituasjonen, og de inntrykkene jeg dannet meg, tok jeg med som en del av analysen. Det er en del av konteksten til intervjuene. For eksempel opplevde jeg den ene jenta som stresset. Hun snakket i et veldig høyt toneleie, hun ropte nesten. Slike inntrykk tar jeg med når jeg analyserer det de sier. I det transkriberte materialet tar jeg setning for setning i tekstene og ser etter den essensielle meningen, det Lindseth og Nordberg (2004) kaller naiv lesing. Videre så jeg etter meningsenheter eller undertemaer som beskrev essensen av meningsinnholdet i setningen og til slutt fant jeg et hovedtema som kunne omfatte undertemaene. Jeg satt dette opp i en tabell, på den måten ryddet jeg teksten (Lindseth & Nordberg 2004:151).

Her er et eksempel på hvordan jeg gjennomførte analysen:

Jeg lytter til det Sunay forteller meg. Sunay fra Tyrkia forklarer hvorfor hun tar tredje påbygg istedenfor å bli lærling som hun selv ønsket. Sunay:

«Han sier bare at helsefagarbeiderfaget ikke er så bra og du får ikke fast jobb når du er der. Så han tenker egentlig bare på fremtiden min, men og så glemmer han ofte hva jeg vil da. Fordi jeg liker ikke å jobbe med syke mennesker. Ååå nei da blir jeg veldig lei meg. en jeg tror ikke han tenker sånn. Jeg tror han tenker sånn: «hvis du tar det så blir det bedre etterhvert for deg».

Koding:

- 1) Første kolonne – meningen slik det sies av informanten. Naiv lesing, jeg tolker det hun sier slik: Hun vil egentlig ikke ta dette faget. Far har bestemt at hun skal ta tredje påbygg for å få studiekompetanse. Sunay forsøker å legitimere fars valg. Hun skjønner at han vil at hun skal ha en trygg fremtid.
- 2) Andre kolonne er essensiell mening. I denne kolonnen trekker jeg ut essensen av det som sies. Far bestemmer og Sunay har ingen anledning til å være med å bestemme hva hun skal studere. Far hører ikke på hennes argumenter.
- 3) Tredje kolonne er undertemaer: Far bestemmer. Tar ikke hensyn til hva hun ønsker. Han velger det han mener er viktig for henne. Hun får ikke anledning til å bestemme
- 4) Fjerde kolonne der har jeg det overordnede tema eller det som kalles koder. I dette eksemplet kom disse temaer opp: Ufrihet, trygg fremtid, tvang. Dette er koder som jeg igjen bruker.

Meningen	Kondens – essensiell mening	Undertema	Tema
Hun vil egentlig ikke ta dette faget. Far har bestemt at hun skal ta tredje påbygg for å få studiekompetanse. Sunay forsøker å legitimere fars valg. Hun skjønner at han vil at hun skal ha en trygg fremtid.	Far bestemmer og Sunay har ingen anledning til å være med å bestemme hva hun skal studere. Far hører ikke på hennes argumenter	Tvunget til å ta det han bestemmer, han ønsker en trygg fremtid for henne	Ufrihet, trygg fremtid, tvang.

Jeg fulgte samme prosedyre med alle de fire intervjuene jeg gjennomførte.

4.4 Det etnografiske intervjuet

Jeg valgte å bruke det etnografiske intervjuet til innsamling av data. Denne intervjuformen har sin fagdisiplin i sosialantropologi. Malen for intervjuet er de samtaler som foregår når forskeren er på feltarbeid, det er ikke intervjuer i tradisjonell forstand, men uformelle samtaler som bidrar til at antropologen blir mer og mer kjent med samfunnet eller kulturen hen er i. Det er flere grunner til at jeg har valgt denne metoden. For hvis jeg bruker det etnografiske intervjuet, så kan jeg sette samtalen inn i sammenheng med den kunnskapen jeg har om de jeg intervjuer. Da kan intervjuet være i form av en dialog mellom meg og informanten. Grunnen til at det her blir så viktig for meg med kontekst er at jeg har kjent disse jentene lenge. Jeg har hatt jevnlig samtaler med dem fra en gang i uken til annenhver uke, og jeg har hatt relasjon til de i alt fra et års tid til fire år. Derfor har jeg mer kunnskap om jentene enn det som kommer frem i løpet av et times intervju. Fordi jeg kjenner jentene fra før av, så gjenspeiles det også i mine spørsmål i intervjuene. Det påvirker hvordan jeg oppfatter det de sier, og hvordan jeg stiller spørsmål når jentene ikke helt vet hva de skal snakke om underveis. Det forholdet jentene allerede har til meg, det preger også samtalen. Det ligger noen forventninger og temaer her allerede, de temaene kommer til å prege analysene av intervjuene. Kontekst er en del av det etnografiske intervjuet slik Kaarhus beskriver det (Kaarhus 2017:187)

Utgangspunktet som gjør at det skilles mellom standardiserte- og semistrukturerte intervjuer på den ene siden og det etnografiske intervjuet på den andre, er hvordan forskerne ser på språket som kilde til informasjon. Alle intervjuer er avhengig av språket, det er det som brukes som verktøy for informasjon. I de vestlige samfunnene blir språklige fenomener sett på som mindre virkelige enn ikke-språklige fenomener, så språkets oppgave er å beskrive den objektive eller virkelige verden (Kaarhus 2017:190). I de semistrukturerte og standardiserte intervjuene fokuserer forskerne på de språklige utsagnene om verden. De mener at når noen kommer med et utsagn om verden, så er det objektivt. For å forklare hvorfor språklige utsagn sees på som mer objektive, viser Kaarhus til filosofen Austin som skriver at filosofer i lengre tid har ment at det eneste utsagn kan gjøre, er enten å beskrive en tilstand eller å fremsette en erklæring om at noe er tilfellet (Kaarhus 2017:191). Når en ser på utsagn som beskrivende, så fører det til at utsagn om verden blir behandlet som om de er en objektiv beskrivelse av verden, adskilt fra språket. Dermed blir intervjuundersøkelser der den intervjuede bare svarer på spørsmål med utsagn, sett på som å referere til en objektiv virkelighet, bortsett fra at en da sitter igjen med spørsmålet om den intervjuede snakker sant, for det kan en ikke være sikker på. En måte å løse problemet med «biased responses» (betyr svar som inneholder skjevheter

og feilkilder), er å bare bruke de svarene som er utsagn, og ikke noen andre typer uttalelser. Det finnes andre måter å svare på som kan føre til at det blir «bias» og det er når den intervjuede svarer på en slik måte at en kan anta at vedkommende har en intensjon med sitt utsagn. Slike svar kan være av typen narrativ – altså en fortelling om noe som svar på spørsmålet, eller det kan være såkalte performative eller instrumentelle utsagn.

Performative utsagn er utsagn som gjør noe, for eksempel det å si: «Unnskyld meg!», det er et utsagn som gjør noe (Kaarhus 2017:191). I standardiserte intervjuer sørger forskerne for å utforme spørsmålene på en slik måte at de på best mulig måte unngår å påvirke svarene til den intervjuede. Det betyr at intervjuene må være fri for faktorer som «ledende spørsmål», «intervjueffekt» som betyr at det er en påvirkning på respondentens svar av at spørsmålene er stilt av en intervjuer, i motsetning til å svare på egenhånd ved å svare på et spørreskjema. Og til slutt «konteksteffekt» som betyr at svarfordelingen påvirkes av andre spørsmål som også stilles i samme intervju. Ifølge Hellevik (1999: 172, 354), er det slik at hvis en kan fjerne disse kontekstuelle faktorene fra intervjusituasjonen, så får en frem en sann respons fri for «bias». Det etnografiske intervjuer derimot, ser på intervjuer på en annen måte.

Det tar for seg flere forskjellige perspektiver som for eksempel kan uttalelser sees på som «speech event», altså talehandlingshendelser. Det innebærer at en ser på intervjuet som ikke bare et avgrensbart innhold som refererer til en eksternt gitt virkelighet. Intervjuet er noe mer enn det den konkrete sosiale hendelsen viser til. Det er også samhandling. I Intervjuingen kan det være gjensidig samhandling om å snakke. Den som intervjues, kan forhandle om sin rolle og omdefinere den eller intervjuets diskurs kan bestå av et narrativ. Som i en av mine intervjuer der jenta begynner å fortelle en historie om en hendelse i hennes familie samme sommer. Gjennom denne fortellingen viser hun hvor ufri hun er.

På et mer abstrakt nivå vil det si at intervjuet kan oppfattes ulikt i ulike sosiale situasjoner og vil forstås ulikt i ulike kulturelle kontekster. Det etnografiske intervjuet legger som tidligere nevnt vekt på intervjuet som en samtale mellom to personer. Da sees intervjuet på som en kompleks situasjon som har et ganske stort potensial for å oppdage ny kunnskap. Det kan sees på som intersubjektiv kunnskapsgenererende prosess, det vil si at intervjuet ikke bare gir tilgang til personens utsagn om verden, men intervjuet gir også tilgang til den intervjuedes erfaringer og ting de mener er tilfelle.

En annen grunn til at jeg valgte å ikke lage standardiserte spørreskjema, var at jeg gjerne ville ha samtalen så åpen som mulig, mest mulig lik en dialog. På den måten håpet jeg på at det skulle komme frem en ny kunnskap omkring jentenes utdanning som jeg ikke hadde kunnet forutsi. Hvis jeg bruker spørreskjema ville jeg styre det hele mye mer. Uansett blir det ikke en

helt fri samtale, men jeg åpnet så godt jeg kunne, for at det skulle bli en samtale som kunne bidra til å frembringe ny kunnskap om temaet utdanningsvalg.

Standardiserte intervjuer og semistrukturerte intervjuer er datainnsamlingsmetoder der en utformer intervjuene etter hva en ønsker å innhente informasjon om, en søker å styre samtalen så mye som mulig for å unngå snakk utenom tema, i motsetning til det etnografiske intervjuet, der legges det vekt på at samtalen mellom intervjuer og intervjuede skal være i form av en dialog. I dialogen er ikke spørsmål bestemt på forhånd. I den dialogiske formen, er samtalen basert på et tema det samtales rundt. I mitt intervju med ungdommene, så ba jeg de fortelle om sin utdanningsvei. Jeg laget et så åpent spørsmål som mulig. Så kunne de velge hva de ville legge vekt på. Intervjuet gir enda noe mer enn det, for språk er med på å omforme og skape nye virkeligheter (Berger og Luckmann 2004). Jeg kommer nærmere inn på sosialkonstruksjonismen nedenfor. I de strukturerte og semistrukturerte intervjuene, så vil en ikke ta inn over seg det komplekse i situasjonen, spørsmålene skal være så like som mulig til alle respondentene, dermed tenker en som i kvantitative undersøkelser at uttalelsene som da kommer fra respondentene kan generaliseres.

For å få frem fenomenene blir det viktig å se på intervjuet som dialogisk og kontekstuell, for da kan en få mer enn bare utsagnene om et tema. Kaarhus viser til at enkelte antropologer allikevel vil hevde at uansett er et intervju alltid planlagt og styrt og derfor skiller seg fra en vanlig samtale (Kaarhus 2017:194). Det å jobbe for å få til en dialogisk form, det handler om å lage en symmetrisk samhandlingssituasjon, hvor den andre forklarer og forskeren stiller seg åpen og mottagelig for informantens forklaringer, for at forskeren skal kunne forstå informantens perspektiv.

4.5 Metodens vitenskapsteoretiske plassering

I denne oppgaven har jeg valgt å ha en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming når det gjelder metoden. I dette avsnittet vil jeg forklare hva de forskjellige begrepene innebærer, disse begrepene kan ses på flere nivåer og har ulike perspektiver, ut fra de ulike teoretikere og filosofer. Jeg kommer ikke inn på de ulike teoretikere og filosofer, men jeg velger å beskrive noen generelle trekk ved teoriene som jeg legger vekt på. Det er for at jeg skal kunne gi en vitenskapsteoretisk avklaring på hvor jeg har plassert min metode i denne oppgaven. Hermeneutikk og fenomenologi er ikke forenlige på et filosofisk nivå, skriver Kjersti Johansson, men de kan være forenlige på et metodisk nivå (2016:2). Grunnen til at de kan er uforenlige er at hermeneutikken legger vekt på tolkning, for å få en forståelse av et fenomen,

mens fenomenologien legger en vekt på at en skal forsøke å legge vekk all tolkning og kunnskap en har fra før, og la fenomenet tre frem for en. Men aller først en beskrivelse av hva begrepene hermeneutikk og fenomenologi innebærer.

Hermeneutikk

Hermeneutikk kalles tolkningsvitenskap eller tolkningskunst og defineres som studiet av hva forståelse innebærer og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse. Denne metoden eksisterte allerede i det gamle Hellas med Aristoteles. Den gangen i gamle Hellas tok de utgangspunkt i tekster, de søkte å forstå juridiske og religiøse tekster. I dag referer hermeneutikk innen humanistisk vitenskap til metoder som baserer seg på tolkning av menneskelige handlinger og uttrykk (Johanssen 2016:2). Det er mange retninger innenfor hermeneutikken (objektiv hermeneutikk, aletisk hermeneutikk, og praktisk hermeneutikk) (Alvesson & Sköldberg 2005: 119). Begrepet ble innført på 1600 tallet. På 1960 tallet vokste det frem en ny-hermeneutisk retning med Hans Georg Gadamer som fremste representant. Den ny-hermeneutiske retningen var først og fremst opptatt av hva forståelse er (Føllesdal, Walløe og Elster 1984:106).

Den klassiske utgaven av hermeneutikken beskriver hvordan forståelsen utvikler seg gjennom en stadig bevegelse frem og tilbake mellom helhet og del i det materialet vi søker å forstå, helhet gir en forståelse, så ser en på delen og får en ny forståelse, så kan en veksle att og frem og stadig få en ny forståelse - dette er den hermeneutiske sirkel. Den gangen i gamle Hellas tok de utgangspunkt i tekster, de søkte å forstå juridiske og religiøse tekster. Det nye som kom med Gadamer var at fortolkeren selv er en bestemmende del av forståelsessirkelen (Thomassen 2006:92). Tekstens helhet og del gjelder fortsatt, men vil alltid befinne seg innenfor den større helheten av forståelse som leseren møter teksten med. Vi som forskere eller lesere har alltid med oss en forståelseshorisont. Forståelseshorisont defineres som mengden av de oppfatninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot (Føllesdal, Walløe og Elster 1984:110). Det handler ikke bare om å tolke tekster lenger, men tekstbegrepet har blitt utvidet til å gjelde øvrige litterære tekster, men også blant annet handlinger, talte or og estetiske objekt (Johanssen 2016:4). Alvesson og Sköldberg trekker frem intuisjon og empati som sentrale trekk ved fortolkning (Johanssen 2016:2). Kjersti Johansson viser til Hans - Georg Gadamers begrep om forståelse (versthen) og hun skriver at forståelse ikke bare knyttes kun til at en person forstår noe, men at person kommer frem til forståelsen av noe, sammen med den andre. I denne oppgaven er det grunnlaget for å forstå jentene situasjon. Johansson skriver «Conversation is a

process of coming to an understanding» og måten to personer kommer til en forståelse sammen i en samtale, eller dialog er sentral for den hermeneutiske forståelsen av tekster (2016:2) Forståelsesprosessen blir som en samtale, der forskerens forståelse forhandles frem i en aktiv dialog med andre (Johanssen 2016:2). Da kan også intervjuene jeg har med jentene og det jeg transkriberer være den teksten jeg tolker sammen med andre. Jeg kan bruke teori i denne prosessen og jeg kan bruke tidligere forskning for å få en forståelse av intervjuene i tillegg til det gir av forståelse. Helhet og del har også fått en utvidet betydning. En del kan være utsagnene jentene kommer med og helheten kan være den kulturelle og sosiale konteksten jentene jeg intervjuer lever i.

Så har vi også en forforståelse, min forforståelse er blant annet, det jeg allerede har lest og studert omkring temaet tradisjonelle samfunn, familiestrukturer, selvstendighet, valg osv. Og i tillegg kommer alle de erfaringer jeg har gjort meg i møte med minoritetsjenter. Denne forforståelsen påvirker hvordan jeg erfarer verden, og gjennom mitt møte med verden påvirker det igjen forståelsen jeg har av verden. Det er en vekselvirkning mellom forforståelse, tilegnelse av ny kunnskap og hvordan denne igjen gir ny forståelse. Den hermeneutiske prosessen kan altså sees som en aktiv dialog mellom forsker og tekst, mellom helhet og del, og mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Sköldberg 2005: 164-167, Johanssen 2016:2). Hvordan vet vi da om tolkningen vår er sann eller ikke? Dette spørsmålet er feil å stille ifølge Alvesson og Sköldberg, for fakta er også tolkning. Hermeneutikken baserer seg ikke på sannheter. Derfor kan rimeligheten av resultatet forskeren har kommet frem til, bedømmes bare på en dynamisk gjennomlysning av og dialog om holdbarheten i argumentasjonen. En kan hele tiden tenke hermeneutisk, så det finnes ikke statiske svar. Så det som er forstått på et tidspunkt, behøver ikke å stemme på et senere tidspunkt (Alvesson & Sköldberg 2005:167).

Fenomenologi

Fenomenologien er kritisk til den moderne naturvitenskapen, fordi naturvitenskapen gjennom abstraksjoner har beveget seg for langt bort fra hverdagslivets grunnleggende valg og på den måten skapt abstraksjoner som ikke er grunnlagt på vanlig menneskelig erfaring. «Til saken selv» ble parolen for den retningen som oppstod i Tyskland på 1900 tallet (Alvesson og Sköldberg 2005:95). Med dette ønsket de å signalisere tilbakevendelsen til den menneskelige erfaring. De ville ha sin egen livsverden som utgangspunkt for vitenskapelige undersøkelser. Derfor er sentrale elementer i fenomenologien at en skal studere fenomener slik de fremstår for oss som subjekter. Men bevisstheten vår har alltid et intensjonelt objekt som den ikke kan

skilles fra, den er alltid rettet mot noe (Johansson 2016:7). Vi har en subjektiv erfaring gjennom vår involvering i verden. Fenomenologien legger vekt på en nærhet til vår livsverden. Det er også slik i fenomenologien at en skal utforske fenomener så forutsetningsløst som mulig og i tråd med fenomenets egenart. Dette innebærer at enn skal sette til side tidligere forståelse og la fenomenet tre frem i sitt egentlige vesen gjennom en nærværende anskuelse (Johansson 2016:7). Et begrep innen fenomenologien er reduksjon (epoché). Johansson viser til Husserl sin forklaring, Husserl beskriver reduksjon som at vi skal tilsidesette vår naturlige holdning i møte med fenomener. Vår naturlige holdning innebærer teoretisk kunnskap, vitenskapelige antagelser, vår hverdagslige involvering og antagelsen om tingens objektive eksistens (Johansson 2016:8). For å kunne studere fenomener slik de trer frem for oss, så må vi sette dette til side. Men ifølge Johansson så skriver Martin Heidegger, at vi ikke kan det. Han skriver at vår væren i verden alltid er væren-i-verden. Dette innebærer at vi ikke er i stand til å erfare verden som isolerte subjekter eller ren fornuft utenfor verden, men som mennesker som eksisterer til en gitt tid, et bestemt sted og i en konkret relasjon til verden. Det er også slik at vi er bevisst dette, og derfor kan vi stille ontologiske spørsmål om vår væren og andres væren, det er en form for selvbevissthet som Heidegger kaller derværen (Dasein). Derfor må fenomenologien være analysen av derværen. Det betyr at vi bare kan analysere hvordan fenomenet fremstår for oss i vår væren-i-verden, noe som alltid finner sted ut fra en bestemt posisjon i tid og rom (Johansson 2016:8).

I fenomenologien prøver en å fange det vesensmessige, og mangfoldige ved fenomenet, dets essens. I hermeneutikken fortolker en fenomenet ved å se på de ulike lagene med mening en har funnet frem til og en trekker inn kontekst. Så da går det et skille mellom fortolkning og essens. Der fortolkning knyttes til hermeneutikken og essens knyttes til fenomenologien. Johansson beskriver det enkelt og billedlig, med hermeneutikken foregår det en fortolkningsprosess i en lag-på-lag tankegang, mens fenomenologien vil skrelle bort lagene for å komme frem til en kjerne. Johansson mener det ikke er mulig å forene dette på et vitenskapsteoretisk nivå. Hun viser til det epistemologiske fundament, er det mulig og ønskelig for en forsker å tilsidesette verden og egne tidligere erfaringer og forforståelse i en fenomenologisk reduksjon? (Johansson 2016:13). I metoden i denne oppgaven er største delen hermeneutisk, både analyse og tolkningene jeg gjorde da jeg intervjuet jentene er i aller høyeste grad basert på fortolkning. Min plassering har nok alltid vært hermeneutisk, da jeg er av den mening at kontekst har betydning for å forståelsen. Den eneste delen der jeg forsøkte å ha en fenomenologisk tilnærming, var da jeg vurderte om jeg skulle lage et spørreskjema, jeg laget ikke noe spørreskjema nettopp fordi jeg ønsket å få frem noe nytt. Fenomener som skulle

være helt nye for meg også. Jeg vurderte det slik at om jeg laget et spørreskjema så ville jeg ikke gi plass til ny kunnskap på fenomenologisk vis, gjennom essens, men gi føringer gjennom spørsmålene til det jeg ønsket å få bekreftet.

4.6 Kritikk

Det som i praksis skjedde i intervjuene mine var at jentene ble stumme og dermed begynte jeg å stille spørsmål for å få i gang en dialog. Med ett var vi inne i den hermeneutiske prosessen, for da begynte å stille spørsmål så ble spørsmål stilt fra mitt ståsted med min forforståelse. De senere analysene har også foregått hermeneutisk. Mitt teoretiske grunnlag for å velge metoden for datainnsamling var fenomenologisk og hermeneutisk, det innebar at jeg valgte å gå inn i intervjuene og styre de i så liten grad om mulig. Jeg ønsket å se hva som kom frem. Var det noe spesielt mine informanter var opptatt av? Derfor hadde jeg lagt opp til en start der jeg ba de fortelle om sin utdanningsvei, så videre ville jeg samtale med dem, basert på det som kom frem.

Da jeg ba de fortelle om sin utdanningsvei, så fikk jeg en kronologisk fremstilling, basert på deres liv fra de startet på skolen til nå. Det var ikke helt det jeg hadde tenkt at de skulle svare meg. Hvis jeg hadde formulert den oppstarten litt annerledes, som f.eks forklar meg hvorfor du har valgt den utdanningen du har nå, så kunne det kanskje blitt en annen samtale. Jeg forventet at de ville si mye mer omkring utdanning enn det de faktisk gjorde. Samtalene gikk i stå, og da forsøkte jeg å få de i gang igjen ved å stille noen spørsmål. Dermed startet jeg med å styre samtalen i mye større grad enn jeg selv hadde tenkt at jeg skulle gjøre. Disse spørsmålene var ikke formulert på forhånd, så de ble laget ut fra mitt behov for å få de til å fortelle. Min tidligere erfaring med disse jentene var at de de likte godt å snakke, da vi skulle snakke om utdanning, så ble det veldig annerledes. Dette tema var tydeligvis ikke like enkelt å snakke om, eller reflektere rundt. Det førte til at det ble mer styring fra min side i form av spørsmål, da de ikke vet helt hva de skal snakke om. Måten det da ble styrt på, gjennom mine spørsmål, baseres på mine erfaringer og det jeg er opptatt av. Min forforståelse preger også hvor langt jeg forfølger et tema. Da jeg transkriberte intervjuene etterpå, så ser jeg at jeg noen ganger ikke følger temaet videre, selv om de ikke har forklart hva de mener. Det ble en uuttalt forståelse mellom oss, og den kan jeg ikke være sikker på at jeg har tolket riktig, for det ble jo aldri sagt høyt. Hvis jeg hadde fulgt opp videre så hadde jeg kanskje funnet noe annet enn det jeg forventet å finne eller ikke. Nå ble enkelte uttalelser stående som en bekreftelse på noe jeg

tror jeg vet. Denne forforståelsen og det implisitte som kan ligge her, vil jeg utdype nærmere i neste avsnitt der jeg skriver om asymmetri, for det handler om litt mer enn at jeg har en forforståelse av en situasjon som påvirker det jeg ser. På den andre siden, så kan jeg si at alle årene med samtaler med jenter utsatt for sosial kontroll og tvangsekteskap har gitt meg en erfaring og kunnskap som jeg også kan bruke til å forstå, og bruke i mine analyser av intervjuene.

4.7 Etikk

Jeg er opptatt av at jeg forsker på sårbare individer, men gjennom å anonymisere dem, så vil det bare være de selv som kjenner seg igjen. Andre i deres nærhet vil ikke kjenne dem igjen. Jentene har fått nye navn og fra intervjuer med dem har jeg deres empiri, men jeg skriver ikke historien om personene i seg selv. Jeg skriver om dem på en mer abstrakt måte, slik at det kan belyse et område som er av en mer almen karakter. Personene er gjort til epistemiske individer, det vil si at de ikke er empiriske, de er satt sammen av flere egenskaper og tolket i et rom som korresponderer med hverdagen deres, men som ikke er direkte beskrivelse av deres hverdag (Fangen 2004: 229). Jeg har valgt ut personer som er knyttet til min yrkesutøvelse, de kan knyttes til meg på den måten, men området for mitt virke er såpass stort med så mange mennesker at disse nok ikke blir gjenkjent allikevel. Tiden har også gjort at hendelsene ikke lenger er ferske, og derfor vil ikke mennesker i deres nærhet forbinde dette med dem.

4.7.1 Resiprositet og asymmetri

Et dilemma som jeg erfarer med disse informantene er at de er personene som har vært i en relasjon med meg tidligere. De har vært i en situasjon der de har hatt behov for hjelp, og jeg som hjelper har bidratt i en vanskelig situasjon. I alle relasjoner der en gir og får, så dannes det en resiprositet. Slik er det i alle samfunn. Når en gir så forventes det at en får noe tilbake som står i forhold til det som har blitt gitt. Det behøver ikke skje med en gang, men det at en har gitt, gjør at den som tar imot forventes å gi tilbake (Mauss 1995).

Ifølge teorien om resiprositet, så står informantene i gjeld til meg, fordi de har fått hjelp da de var i krise. Det kan slå ut når jeg spør om de vil bli med på forskning. Denne resiprositeten har gjort at jeg har vært ekstra opptatt av vår relasjon på intervjutidspunktet. Jeg har vært opptatt av at mitt valg av tidspunkt for intervju har vært når de ikke lenger har behov for mer hjelp av meg. Det har gått litt tid og de er et annet sted i livet da jeg kontaktet de igjen, men

uansett står de i gjeld til meg, for tiden tar ikke bort det de skylder. Det kan gå tid og en kan si at jeg som en representant for myndighetene gjør en jobb som jeg får betalt for. Allikevel er jeg i en situasjon der de står i gjeld til meg, de ser ikke alltid at det er min jobb. De tenker at jeg gjør det fordi jeg vil være snill mot dem. På en annen side, så er det ikke samme situasjon som jeg ha hjulpet de med som vi snakker i intervjuene. Intervjuet dreier seg om utdanningsvalg og ikke de konfliktene de en gang kom for å få hjelp med. Uansett ligger det i bakgrunnen ved inn i relasjonen mellom oss. Det er sårbare mennesker jeg forsker på. Det er en side til ved denne asymmetrien som jeg vil trekke frem. I det norske utdanningssystemet ligger det noen holdninger. Kindt viser til i sin artikkel at vi har en skolekultur som sier at skolen er til for alle. Skolen er en enhetsskole som også forventes å bidra til at sosiale forskjeller utjevnes. Det er et eksplisitt politisk mål at høyere utdanning skal være tilgjengelig for alle. Videre skriver hun at de ansatte i skolen formidler denne holdningen ved å legge vekt på at elevene har sin individuelle frihet til å velge hva de ønsker å studere etter videregående, men også når de velger videregående skole (Kindt 2017:960). Dette kjenner jeg veldig godt til. Både som minoritetsrådgiver og i utdannelsen som karriereveileder møter jeg disse holdningene, og jeg selv har det som en normativ verdi både i mitt arbeid og utdanning. I tillegg er jeg en voksen etnisk norsk kvinne som representerer staten, det gir meg makt i denne situasjonen. De unge jentene jeg snakker med, de kjenner godt til denne normen, både gjennom skoleerfaringen sin, og gjennom alle de samtaler de har hatt med meg. Det er stor sannsynlighet for at de vet hva som gjelder (hva som er riktig holdning), og de lever, bevisst eller ubevisst, opp til det. Derfor antar jeg at de vil formidle det gjennom våre samtaler. Det er umulig å skille ut, men jeg har det ofte i tankene, selv om jeg ikke har klart å sette ord på dette dilemmaet ovenfor de jentene jeg forsker på.

Oppsummert i dette kapittelet har jeg gjennomgått hvordan jeg har samlet inn, og analysert data. Videre har jeg presentert det teoretiske perspektivet jeg har for valg av metode. Til slutt har jeg trukket frem mine etiske vurderinger av det å forske på sårbare mennesker, og videre har jeg vist at det er maktrelasjoner og resiprositet som spiller inn i intervjusituasjonen. Mitt forskningsspørsmål handler om hvordan foreldre påvirker sine døtres utdanningsvalg. I neste kapittel vil jeg beskrive det første av tre funn jeg har gjort og så drøfte det.

5. Samtaler om utdanning i familien

I dette kapittelet vil jeg presentere et av de funnene jeg har gjort ned hensyn til hvordan foreldrene påvirker sine døtres utdanningsvalg. Dette funnet handler om i hvordan det snakkes om utdanning hjemme. Jeg tenker at det har noe å si for hvordan det snakkes om utdanning i familien kan vise om det er tilrettelagt for en samtale omkring valg av utdanning hjemme, eller om det er slik at foreldrene bestemmer hva som er best. Hvordan ser samtalen ut – er det en samtale der ungdommen og foreldre snakker sammen om ulike utdanningsmuligheter, som igjen bidrar til at jentene går gjennom en prosess med å velge utdanning?

I en slik prosess skal jentene ha mulighet til å veie for og imot både ulemper, fordeler og egne interesser, slik vi tenker at valg bør foregå ut fra et individualistisk ståsted. Men det ligger også i den skolekulturen vi har om at valg av utdanning, det skal foregå ved at individer selv skal velge fritt utdanning etter egne interesser (Kindt 2017:960). Denne holdningen i skolen henger også sammen med det jeg skriver innledningsvis i oppgaven om hovedmotivene til grunnskolen som nasjonsbygger og at det nå i Norge er retten til å velge utdanning blitt institusjonalisert gjennom faget «utdanningsvalg» i ungdomsskolen. Er det noe lignende som foregår hjemme hos jentene eller foregår det slik at foreldrene formidler sine ønsker etter hva de mener er beste for jenta på en slik måte at jentene ikke har noe reelt valg? ‘

Jeg ser for meg at det kan si noe om hvilket forhold jentene får til valg av utdanning når vi ser hvordan foreldrene snakker til jentene om utdanning, men det skal jeg drøfte nærmere etter beskrivelse av funnene.

5.1.1 Amina tar seg frihet til å velge utdanning selv

Da jeg møter Amina for intervju, så ser jeg ei jente som formidler en historie om ei etnisk norsk jente i form av at hun kler seg som hun vil, hun har jeans og genser på seg, og jeg tenker at hun velger utdanning som hun vil. Hun har hatt ulike jobber i barnehage, SFO og i hjemmetjenesten. Amina prøver ut utdanninger innenfor disse områdene, gjør feilvalg og prøver på nytt. Hun forteller at hun er ute med venner etter skoletid, jobber og gjør lekser. Hun slår meg som en livlig og glad jente, for hun ler og smiler mye. Hun kom til Norge da hun var 6 år og jeg fasineres av at hun også har min sosiolekt. Det vil si at hun snakker flytende norsk med ord, uttrykk og tonefall som hører til her på Romerike. Aminas far kom til Norge som flyktning fra Somalia, og han har i voksen alder utdannet seg til lege i Ungarn. Aminas mor kom til Norge etter ham. Mor har fortsatt kun grunnskole fra Somalia.

I intervjuet med Amina kommer det frem at foreldrene har høye forventninger til henne. De vil at hun skal ta utdanning som lege. Foreldrene sier at de ønsker å være med i prosessen hennes med å velge utdanning, men Amina forteller at de gjør mer enn å være med i prosessen. De vil rett og slett ta valget for henne, når Amina tar med far på drøfting av utdanning, så argumenterer far for at hun skal ta utdanning som lege og mot at hun skal utdanne seg som sykepleier. Amina forteller at far alltid skal ha rett til slutt, så det blir ikke noen mulighet for henne til å ta det endelige valget, hvis det går på tvers med det far vil. Amina forteller at hun derfor bestemmer seg for å ta saken i egne hender. Hun gjør valgene selv, uten å innlemme foreldrene i de valgene hun gjør. Hun søker seg inn på forskjellige skoler uten at foreldrene får innsyn i hvilke skoler og utdanninger hun velger. De klager over at de ikke får være med i prosessen. Foreldrene mener at hun er egoistisk som velger utdanning for seg selv, uten å ta de med på råd. For far er det viktig at Amina får en høy og prestisjefylt utdanning. Amina forteller at da hun valgte sykepleieutdanningen, så sier far at hun ikke skal ta denne utdanningen. Den er ikke god nok. Når hun så sier at hun skal ta utdanning som fysioterapeut, så aksepterer far det. På intervjutidspunktet tror far at Amina skal ta fysioterapiutdanning, men Amina forteller meg at hun har valgt sykepleieutdanningen allikevel. Hun sier at hun synes fagene i sykepleierutdanningen passer bedre til hennes interesser enn fysioterapi. Hun vil informere foreldrene om at hun har valgt sykepleie, dagen før hun reiser ut av Norge for å ta utdanning i et annet nordisk land. Det er for å slippe å krangle med foreldrene om utdanningen, sier hun.

5.1.2 Far har bestemt utdanning for Sunay

Far til Sunay kom til Norge, sammen med sin yngre bror, som arbeidsinnvandrere fra Tyrkia. Da var Sunays far i tenårene. Far til Sunay tar seg jobb, og forsørger sin yngre bror som får seg en utdanning som elektriker. Far til Sunay har ikke utdannelse. Han fullførte ikke videregående skole, men har en jobb som avdelingsleder i dag. Far har en kone fra Tyrkia, hun kom til Norge på familiegjenforening. Mor har 7 års skolegang fra Tyrkia. Denne dagen da jeg skal gjøre intervjuet med Sunay så opplever jeg henne som ganske så eksaltert. Hun snakker med veldig høy stemme, og veldig fort. Hun forteller i intervjuet at hun er ganske frustrert over å ha så mange grenser for sin bevegelsesfrihet og sin frihet til å velge selv. Da jeg spør Sunay om hun kan fortelle om sin utdanningsvei, begynner hun med å fortelle om at hun har gått to år på videregående skole, i helse- og oppvekstfag. Nå tar hun påbygning på

disse to årene for å kunne gå videre innenfor helsefag. Hennes far vil at hun skal ta helsefag, men ikke bli lærling, for han vil at hun skal bli noe innenfor helse som er bedre enn bare å ta fagbrev. Derfor ble det til at hun tok et år med påbygg, for å få studiekompetanse. Da kan hun utdanne seg videre på høyskole eller universitet. Sunay forteller at pappa mener at hun med helsefaglig bakgrunn vil kunne få jobb uansett. Det er faren som bestemmer hva hun skal ta av utdanning. På spørsmål om det er lege eller sykepleier han vil at hun skal blir så sier hun:

«Han sier bare at helsearbeiderfaget ikke er så bra, og du får ikke en fast jobb når du er der. Så han tenker egentlig bare på fremtiden min, men så glemmer han ofte da, hva jeg vil, fordi jeg liker ikke å jobbe med syke mennesker, for jeg blir veldig knyttet til dem og når de dør og sånn, så blir jeg veldig lei meg».

I dette sitatet ser det ut til at Sunay må ta en utdanning hun ikke ønsker å ta, for her legitimerer hun at far tenker på hennes beste og derfor bestemmer at hun skal ta helsefagarbeiderfaget. Sunay kommer stadig tilbake til at det er far som har bestemt hva hun skal ta av utdanning. I utgangspunktet ville hun ikke ta helse- og oppvekstfag. Da hun allikevel måtte gå på helse- og oppvekstfag, så tenkte hun at det var fint å bli lærling. Hun begynte å bli lei av skolen. Hvis hun ble lærling, så ville hun være ute i praksis. Men far ville ikke at hun skal ta fagbrev. Derfor bestemte han at Sunay skal ta påbyggingsfag. Han hadde hørt av en venn av familien, som har vokst opp i Norge, at utdanning innenfor helse var bra, så da bestemte han det. Sunay sier hun ikke hadde noe valg, så derfor ble det påbygg. Sunay ville egentlig velge musikk, dans og drama i videregående skole, for hun er veldig glad i å danse og flink til det. Da hun spurte om hun kunne få lov til å ta det, så var det et kontant nei fra far. Det kunne han ikke se at en kunne leve av. Derfor var det ikke snakk om å ta det. Hun fikk ingen mulighet til å forhandle om det heller, hennes utdanning er bestemt. Hun trosser ikke sin far, selv om hun prøver å diskutere med ham. Sunay forteller om sin tyrkiske venninne som blir presset til å ta allmennfag, moren til venninnen har bestemt at hun skal bli lege. Sunay sin mor er mildere ifølge Sunay, hun presser ikke sine barn på den måten.

5.1.3 Sana forventes å utdanne seg til lege

Sana vokser opp i Pakistan sammen med mor og bestefar, mens hennes far bor her i Norge. I mitt møte med Sana, så sitter jeg igjen med et inntrykk av at hun er både sterk og egenrådig. Hun bruker hijab, og da kan en fort tenke at hun også er underdanig på et vis, men hun gir meg en fortelling der hun formidler at hun er sterk og gjør som hun selv ønsker. Det har hun gjort

når det gjelder all skolegang så langt i livet sitt. Hun gjør som hun ønsker, selv om det ikke passer seg i det samfunnet hun vokser opp i, ifølge henne selv. Sana vokser opp i Pakistan og vi møtes for første gang da hun var 20 år. Hun har en sterk drøm om å ta mekanikk, men skolene i Pakistan som har mekanikk er kun for gutter. Hun kommer ikke inn på de skolene, uansett hvor mye hun prøver.

Sanas far kom til Norge som tenåring, det var hans far igjen som tok ham med. Far har tatt en universitetsutdanning her i Norge. Han bor her. Mor har grunnskole. I Pakistan er grunnskole mye utdanning for en jente, ifølge Sana. Sana vokser opp på landsbygda i Pakistan sammen med moren og farfar med familie. Farfar har reist tilbake til Pakistan fra Norge. Når Sana skal begynne i 9 klasse flytter mor med barna sine til familie i Islamabad for der er det bedre skoler. Sana er norsk statsborger, derfor må hun være to år i Norge før fylte 21 år for å beholde det norske statsborgerskapet. Hun rakk det akkurat ved å komme til Norge i en alder av 19 år.

Farfaren til Sana vil at Sana skal bli lege, det ønsker resten av storfamilien også. Da Sana skal starte i videregående, bestemmer hun seg for å velge bort legeutdanning som egentlig var planen. Hun velger IKT istedenfor fagene biologi, kjemi og fysikk, men før hun gjør det, ringer hun sin far i Norge, for å få aksept for det. Far støtter de valgene hun tar. Farfar sier heller ikke imot når hun velger bort legeyrket, men storfamilien synes det er en veldig dårlig idé. Tanter og onkler i Pakistan kan ikke forstå at hun ikke skal bli lege. De sier til henne at hun må bli lege. De trodde hun ikke hadde bra nok karakterer. Så da fikk hun beskjed av en onkel om at han hadde kontakter som kunne få henne inn på skolen. Hun valgte IKT selv om dette ikke er et fag kvinner i Pakistan tar. Presset fra storfamilien om at hun skal bli lege er stort. De ringer mor flere ganger for å få mor til å overtale Sana. Mor sier: *«Ser du nå, på grunn av deg må jeg høre alt det der»*. Så Sana ringer pappa i Norge, og forteller at det er diskusjoner i familien i Pakistan, fordi hun ikke vil studere medisin. Faren støtter henne i valget hun tar. Far ønsket også at hun skulle bli lege, men han mener hun må få velge selv. For hvis hun tar legestudiet, så er det såpass krevende at hun må ville det selv for å klare å gjennomføre. Alt dette skjedde før hun kom til Norge. Etter at Sana har ankommet Norge, velger hun videregående utdanning med støtte fra far, siden hennes utdanning fra Pakistan ikke kvalifiserer som utdanning på videregående nivå. Her velger hun tekniske fag, og starter opp med videregående utdanning. Sana fikk begynne på utdanningen i videregående, men underveis motarbeider faren henne. Han vil nekte henne å fullføre utdanningen. Å nekte henne utdanning er en straff for at hun gjør som hun vil med hensyn til ektemake. Mor er opptatt av at hun skal gifte seg med en mann med høyere utdanning. De har funnet en advokatutdannet mann til henne for at Sana skal slippe å arbeide, men Sana ønsker å forsørge seg selv.

5.1.4 Denisa velger utdanning selv – litt tilpasset familiens ønsker

Denisa sin far kom til Norge først. Han reiste ut for å se om det fantes noen gode jobber utenfor Kosovo-Albania. Han er lei av skolen og finner ut at han skal reise litt rundt i Europa. Så kommer han til Norge og etablerer seg her. Denisa og moren kommer til Norge som flyktninger i 1999. Denisa er bare fire år gammel. Far trodde han mistet kone og barn i krigen. Mor tar videregående skole nå som voksen. De har jobber og klarer seg her i Norge. Far, mor og tre barn bor her i Norge, de har ikke et stort nettverk, men har en del kontakt med familien i foreldrenes hjemland Kosovo.

Denisa starter med å fortelle at det alltid har vært viktig med utdanning i hennes hjem. Foreldrene hennes har alltid sagt at du kommer ingen vei uten utdanning. Denisa har såpass gode karakterer at hun kom inn på det studiet hun ønsket på universitetet. Hun forteller at hele hennes familie, da inkludert tanter og onkler i Kosovo, ville at hun skulle ta utdanning som lege eller advokat, at hun skulle skaffe seg en prestisjeutdanning. Det handler mye om status sier hun, spesielt i Kosovo, egentlig ikke så mye annet. Foreldrene bestemte at hun skulle ta utdanning som lege eller advokat, men etter hvert så fikk hun bestemme selv. Selv ønsket Denisa å ta en kreativ utdanning. Hun ville utdanne seg innenfor kunst eller musikk. På videregående valgte hun utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur, men da hun skulle velge videre utdanning, så tok hun europastudier og engelsk. Det var et tryggere valg sa hun, for skal du etablere deg som musiker må du ha mer enn utdanning, da må du ha kontakter og image. Det var et bedre valg å ta europastudier sier hun, for da kan jeg også jobbe med politikk. Hun sier: *«Det har vært mye konflikt i Kosovo. Der jeg er fra. Så det ble veldig viktig for meg. Politikk ble veldig viktig for meg»*. På spørsmål om hvordan foreldrene reagerte på hennes av studier, sier hun at når de skjønnte hva hun hadde valgt, så var de fornøyde med det. De syntes at det passet henne.

5.2 Drøfting av hvordan det snakkes om utdanning

Mitt materiale viser at jentene ikke i noen særlig grad har anledning til å drøfte valg av utdanning med familien sin. Storfamiliene og spesielt fedrene ønsker å bestemme hva barna deres skal ta av utdanning. Det gjør at Amina og de andre jentene får liten mulighet til å gjøre avveiiinger omkring ulike utdanninger i samråd med familien. At jentene her forteller om hvor vanskelig det er å stå imot forventningene fra familien sin og at det er umulig å drøfte ulike utdanninger, er annerledes enn det både Leirvik og Kindt finner i sin forskning. I deres

forskning vil ikke informantene vise at det er familien som bestemmer over dem når det gjelder valg av utdanning). Hverken Leirvik eller Kindt aksepterer helt at det er slik at de unge får velge selv. Leirvik åpner for tre muligheter; det kan være at de ikke har opplevd press mot en bestemt utdanning, eller at de synes det er såpass vanskelig å snakke om det, at de ikke vil fortelle om det. Det kan også være at de har gjort foreldrenes ønsker til sine egne (Leirvik 2010:35). Kindt forklarer at etterkommerne i samtale med henne istedenfor å fortelle om foreldrenes forventninger og press, heller valgte å legge vekt på at foreldrene støttet dem (Kindt 2017: 970). Det kan være min relasjon til dem som gjør at de velger å fortelle meg om presset de står i. De har i andre situasjoner nettopp snakket om hvilket press de står i, så det bli ikke noe poeng for dem å skjule det for meg. På den annen side, når jeg sammenligner jentenes utsagn med det Kindt finner i sin forskning, så er det noen likhetstrekk med det. Poenget i Kindt sin artikkel, er at ungdommene konstruerer en fortelling som passer til de forventningene som ligger i kulturen i skolen, og som de sikkert også tillegger oss som representanter for majoriteten (Kindt 2017:962). Fortellinger om oss selv er rasjonaliseringer som kan forklare hvorfor vi gjør som vi gjør. Konstruksjon av identitet kan bli forstått som et relasjonelt fenomen som er i konstant i forhandlinger. Vi endrer fortellingen om oss selv ettersom vi for eksempel endrer valg av utdanning. Kindt viser til Holmgaard, Ulriksen og Madsen (2014), som viser nettopp dette at ungdommen skifter historie når de skifter utdanning (Kindt 2017:965). Det ser ut til at de jentene jeg intervjuet har lignende fortellinger om seg. Alle ungdommene uttrykker hvor presset de er til å ta en bestemt utdanning på grunn av foreldrene, så gir de meg en fortelling videre om hvordan de løser «problemet» med at familie og foreldre bestemmer. Bre det at de gjør det, vier at de vet hva holdningen i dette samfunnet er til det å ta egne valg. Amina som har kastet hijaben og som går i jeans, hun gir meg en fortelling om seg selv, der hun gjør valget selv, og at hun ikke bryr seg om hva foreldrene sier. Sana forteller at far og bestefar støtter henne i drømmene hennes, hun har alltid drømt om mekanikk, hun forteller hvordan hun kjempet, for å få seg utdannelse. Det hun også forteller er at det ikke er så vanlig at kvinner i Pakistan utdanner seg. Denisa forteller meg om at hun egentlig ville satse på kunst, hun tok det på videregående skole. Hun forteller meg at hun alltid har vært i opprør, fra hun var bitteliten ville hun gå i gutteklær og være som dem. Hun forteller også at hun er veldig opptatt av at det er så urettferdighet at jenter ikke har samme muligheter som gutter. Når hun begynner på universitetet velger bort kunstutdanningen og velger statsvitenskap og engelsk istedenfor, men som hun sier, det passer henne og det er foreldrene enige i. Alle jentene har gitt meg fortellinger som stemmer overens med både mine og samfunnet normer. De velger selv, til tross for at foreldrene dere hadde et ønske om å

bestemme hvilken utdanning de burde ta. De har gått på offentlig skole og lært om hva som gjelder. De har tilpasset seg det samfunnet de lever i ved å ta til seg normene som formidles. De går etter sigende litt på tvers av det foreldrene ønsker, men ikke i en slik grad at foreldrene kan si seg helt misfornøyde med jentenes valg. Alle jentene vet hvilken verdi som ligger i høyere utdanning. Sunay som er fortvilet over at foreldrene bestemmer, hun vet også hvilke idealer som gjelder i dette samfunnet. Fortvilelsen hennes går ut på at hun ikke får anledning til å velge selv, noe hun har lært at forventes av henne, fordi det formidles i skolen.

5.2.1 Kollektivistisk versus individualistisk

Foreldrene til minoritetsjentene jeg har intervjuet, velger i stor grad på vegne av døtrene, både at de skal ta utdanning, og hvilken utdanning de skal ta. Det gjør det heller enn å drøfte ulike muligheter med dem. Det kan ha noe å gjøre med at foreldrene har vokst opp i et helt annet samfunnssystem, det kollektivistiske samfunnssystemet, der familien er de som bestemmer og individene lærer å innordne seg. Det praktiseres hjemme i familien. Jentene lever på mange måter i et hierarki i familien. Foreldrene bestemmer hva de skal gjøre. Og enten det er ekteskap eller utdanning, så har far mest å si, selv om mor også gjør sin del av oppdragelsen med å passe på sine døtre og kommunisere at døtrene skal gjøre som foreldrene mener er godt for dem. Innenfor en kollektivistisk tenkning, legges det vekt på at menn står over kvinner og eldre menn står over yngre menn. Da blir det logisk at far som er overhodet i familien, også bestemmer dette. Det blir ikke en likestilt samtale med drøfting av muligheter og argumentasjon for og imot. Det blir mer én hierarkisk samtale der de snakker til og ikke med døtrene sine. Det kommer godt til uttrykk når vi hører Sunay sin fortelling. Der far bare har bestemt utdanningen, og det finnes ingen mulighet til å forhandle om det, selv om Sunay forsøker så godt hun kan. I tillegg er også normen innen den kollektivistiske tenkningen, at de yngre, og spesielt jenter, skal være lydige og innordne seg familien. Det er til det beste for familien. Det kommer til uttrykk i fortellingene til Amina. Foreldrene ser på henne som egoistisk når hun gjør som hun selv vil, altså velger utdanning selv. Friberg og Bjørnset skriver om nettopp dette i sin forskning, der de har stilt åpne spørsmål til innvandrerforeldre, om hva de synes er de største utfordringene med å oppdra barn og unge i Norge. Foreldrenes svar er at de savner det kollektive. I Pakistan, eller Somalia der hadde en storfamilien rundt seg og de hjalp til med oppdragelsen. Her i Norge er det bare foreldrene som har den rollen. Når informantene diskuterer forvitringen av tradisjonelle familienormer, handler dette delvis om

solidaritetsfølelse (Friberg og Bjørnset 2019: 82-83). Ifølge Friberg og Bjørnset var et gjennomgangstema «at barna blir egoistiske av på bo i Norge» i mange av intervjuene. Denne «egoismen» handlet samtidig om at de mistet respekt og foreldreautoritet hos barna. En somalisk kvinne siteres: «For somaliske foreldre, det at barn svarer tilbake det gjør dem vondt. For i hjemlandet er det så stor respekt for voksne og for foreldre at når plutselig barn her i Norge kommer i tenårene, og begynner å skrike og kjefte på mammaen, så er det sårende» (Friberg og Bjørnset 2019: 85). Ifølge Friberg og Bjørnset så er foreldrenes frustrasjon at det skjer en kulturell endring. Barna som vokser opp i Norge blir mer selvstendige, mens foreldre mister mye av sin foreldreautoritet. Foreldrene sa i intervjuene også at det er staten som lærer barna å bli egoistiske. Det kan de jo på mange måter ha rett i, for i skolen lærer ungene å argumentere for egne standpunkter, og de lærer å si imot. Hjemme tenker foreldrene at barna skal være lydige og lytte til foreldrene. Ifølge Friberg og Bjørnset så er familie og stat på mange måter to konkurrerende prinsipper for regulering av sosialt liv. Min stilling som minoritetsrådgiver er et strålende eksempel på det. Foreldre ønsker å bestemme over sine barn, de kommer i konflikt med barna for eksempel i forbindelse med valg av partner i ekteskap. Minoritetsjentene møter meg, en representant for myndighetene. Jeg forfekter myndighetenes holdninger og min oppgave er å oppfordre ungdommene til å ta egne valg, og i tillegg forteller jeg ungdommen at det er en rett de har, være seg utdanning eller ekteskap. Minoritetsjentene står på et vis med en fot i hver leir. Disse jentene møter to ulike tankesett. Hjemme med foreldrenes kollektivistiske tankesett, mens på skolen praktiseres et individualistisk tankesett. Hjemme forventes det at de er lydige og hører på sine foreldre, mens det på skolen lærer å argumentere for egne holdninger og valg. Ser en på hva jentene velger å gjøre, så er det slik at Sunay gjør som far sier, etter at hun har forsøkt å si imot. Men nedenfor når bruker teorien til Gambetta (1987), så viser det seg at hun finner løsninger på sin situasjon og velger rasjonelt selv. Denisa har lagt fra seg kunstkarrieren, men hun har valgt noe annet som hun selv ønsket seg. Sana tar den utdanning som hun selv ønsker, men med velsignelse både fra far og farfar. Det at jentene kommer i en konflikt med foreldrene på området utdanningsvalg, det viser at jentene tar til seg de holdningene skolen formidler. Jentene jeg har intervjuet de tar opp kampen og står i konflikt med familien. Friberg skriver at konflikt kan være et tegn på sosial endring, fordi endring medfører konflikt. Mennesker er både konservative og tilpasningsdyktige, de vil gjerne holde seg til de reglene de har lært seg, for regler er fylt med emosjonell verdi. Nye generasjoner vil gjøre seg andre erfaringer når de vokser opp i en ny kontekst som følge av migrasjon (Friberg og Bjørnset 2019:29-30). Denne brytningen er minoritetsjentene et godt eksempel på.

5.2.2 Foreldrenes bakgrunn og preferanser for utdanning

Foreldrene til jentene i min undersøkelse kom til Norge, enten som arbeidsinnvandrere eller flyktninger. Fra Pakistan ble folk oppfordret til å reise ut til andre land å finne arbeid, også fra Tyrkia kom det arbeidsinnvandrere. Arbeidsinnvandringen handler om å reise ut en liten stund, for å finne jobb, for så å komme tilbake eller sende penger hjem til familien i hjemlandet for å skaffe seg og sin familie bedre livsbetingelser. Fra Kosovo og Somalia kom de som flyktninger til Norge. Fra mitt arbeid har jeg erfaring med at første generasjon innvandrere ofte drømmer om å reise hjem til fedrelandet sitt. Drømmen om å vende hjem er en dynamikk som har mye å si, tror jeg. Når en lengter hjem blir alt hjemme mye finere enn i landet en har kommet til. Tradisjoner og verdier blir holdt i hevd av samme grunn også Friberg og Bjørnset finner dette (2019: 29). Det er det en er kjent med, og som en er knyttet til og som en ønsker seg. Foreldrene var forholdsvis voksne da de kom til Norge. I sin oppvekst har de blitt sosialisert inn i andre systemer enn det norske. Fra både Pakistan og Tyrkia kom det enslige menn som skulle tjene penger, for så å reise tilbake til hjemlandet for å etablere seg og leve et godt liv med god økonomi. Det samme gjelder for flyktningene. De dro for å overleve, men drømmen om å vende hjem, den er der hos veldig mange. Alle jentenes familier har hus i hjemlandet, det knytter familiene til fedrelandet. De har god kontakt med storfamilien i hjemlandet, og de reiser til hjemlandet så ofte de har anledning. Foreldrene, vet hvilken betydning utdanning har, en legeutdanning har høy status i alle land, det samme gjelder for ingeniører. Og selv om advokatutdanning fra Norge ikke er like funksjonelt i andre land, er det en utdanning som har høy status. Sett i et transnasjonalt perspektiv, så kan en leve godt med disse utdanningene. En høy utdanning i Pakistan er kostbart og derfor ikke tilgjengelig for alle. I Norge er utdanningen gratis, så her kan alle bruke den muligheten som ligger i utdanningssystemet.

Andre typer utdanninger kan en ikke leve like godt med i alle land, for eksempel snekker. I Norge kan en snekker tjene ganske godt, og det har blitt en trend å snakke yrkesfag opp. Så utdannings som rørlegger eller snekker vil fungere fint i Norge. I Pakistan er det ikke like greit både kastesystemet (håndverk er knyttet til lavere kaster), og fattigdommen er argumenter for at foreldre står hardt på for at barna heller skal bli leger. Det kan også være at foreldrene også tenker at de skal reise tilbake til hjemlandet med hele familien. Da er legeyrket et godt valg.

Utdanningsdrivet kan også være en holdning i familien som har reist så langt, at det gjelder å se etter, og bruke de mulighetene som ligger i landet de har kommet til. Landet de har kommet til har muligheter. Den norske egalitære velferdsstaten bidrar til at foreldrene blir ivaretatt gjennom trygdeordninger, og barna slipper konsekvensene av ekstrem barnefattigdom. Samtidig som det norske utdanningssystemet åpner opp for at barn av innvandrere kan ta høyere utdanning. Statistikk viser at barn av innvandrere i dag deltar i høyere utdanning i like stor grad, eller i høyere grad, enn det en finner blant jevnaldrende i majoritetsbefolkningen i både Sverige, Danmark og Norge (Hermansen 2017:25).

5.2.3 Velger jentene rasjonelt?

Gambetta var opptatt av hva det er som ligger til grunn for valgene som blir gjort på individnivå, og han spør seg i hvor stor grad utdanningsadferden er prosesser som på et eller annet vis har begrenset valget til et sosialt akseptabelt valg for individet.

Gambetta skisserer opp tre perspektiver som han tenker individer gjør utdanningsvalg ut fra. Det første perspektivet er strukturelt. Her er det samfunnssystemer som styrer individet, men dette perspektivet forutsetter at individet ikke gjør noe selv. Med en gang det gjør aktive valg, så gjelder ikke dette perspektivet. Derfor bruker jeg ikke det første perspektivet, men kun de to neste perspektivene i Gambettas teori. Det andre perspektivet er *pushed from behind*. Det innehar også en viss grad av passivitet når det gjelder valg av utdanning, fordi det individuelle valget ikke har noe å si. I dette perspektivet legges det til grunn at det er sosiale eller psykologiske årsaker som styrer adferden. Det ligger i det ubevisste, derfor er ikke individet seg bevisst hva som påvirker dets måte å handle på (Gambetta 1987:11)

Det tredje perspektivet *pulled from the front* som sier at aktørene er rasjonelle og at de kan velge bevisst ut fra muligheter. Aktørene vurderer alternativene, og de kan se hvilke fremtidige belønninger som kommer ut av de ulike valgene. Jeg vil her drøfte om hvordan de to perspektivene *pushed from behind* og *pulled from the front* kan brukes til å forstå de jentene jeg har intervjuet.

I utgangspunktet kan det se ut til at tanken om at aktørene blir «*pushed from behind*» er det perspektivet som gjelder. For jentene forsøkes styrt av familien til å følge familien eller fars ønsker. De har ikke noen valg. Om det er bevisst eller ikke, så ser det ut til å være familien som bestemmer. Jentene må bare følge familien og deres ønsker, fordi de nærmest tvinges til det. Men jentene gjør ikke det. De forsøker å finne utveier, for å få gjort valgene selv. Av den

grunn blir de valgene de gjør mer bevisste valg. De må rasjonelt vurdere sin situasjon og se etter hvilke muligheter de har. De opplever en situasjon der de ønsker å velge selv, men de får ikke den muligheten. Det tredje perspektivet til Gambetta «*Pulled from the front*» er det som utspiller seg hos disse jentene. La oss se på hva Amina gjør. Hun tar videregående, men sliter litt for hun må ta opp franskspråket flere ganger, før hun oppdager at morsmålet kan fungere like godt som fransk for å få vitnemål. Hun lærer seg morsmålet og får vitnemål. Hun har greie nok karakterer, men ikke 6 i alle fag som må til for å komme inn på legestudiet. Far insisterer på at hun skal utdanne seg til lege, miljøet hun er en del av konkurrer om hvilken av ungdommen som gjør det best, men hun står imot presset fra foreldrene og prøver ut den utdannelsen som hun tenker passer henne best. Så hun begynner på utdanning som førskolelærer. Den utdanningen fullfører Amina lett, men hun synes ikke det blir nok utfordringer med å jobbe i barnehage. Hun velger derfor en ny utdanning som sykepleier og starter på den. På den andre siden kan det være noe av teorien omkring at hun blir dyttet bakfra også stemmer, at hun ikke er helt bevisst hva som foregår. Hun kan være preget av far og av miljøet for hun har også jobbet på sykehjem og i hjemmetjenesten slik som hennes far gjorde. Det er slik en tenker at teorien til Bourdieu om kulturell og sosial kapital fungerer, at en følger i sine foreldres fotspor fordi det er kjent, og en blir sosialisert inn i det. Far jobber også innenfor dette feltet. Han er lege, og Amina velger det som er kjent og som hun er sosialisert til å håndtere. Derfor tror jeg at begge perspektiver spiller inn. De forsøker å velge selv som motvekt til familien og miljøets press, men miljøet påvirker dem også. Så selv om hun ikke blir lege, så ender hun opp med å jobbe innen helsevesenet.

Far har bestemt for Sunay, men også hun har snakket med en lærer og oppdaget at hun kan velge etter eget ønske på et senere tidspunkt. Hvis hun fullfører påbyggingsåret til studiekompetanse, får hun generell studiekompetanse. Da kan hun utdanne seg videre i en annen retning på et senere tidspunkt. Det tror jeg hun vil gjøre om hun får anledning til det. Nå velger hun å fullføre som far bestemmer. Allikevel hun har tenkt igjennom situasjonen og vet at hun har et valg på et senere tidspunkt. Hun kan sies å være «*pulled from the front*», hun velger rasjonelt selv.

Sana forteller om sin utdanningsvei der hun velger utradisjonelt. Hun ønsker å studere mekanikk, men i Pakistan er denne utdanningen kun for gutter. Det er en ren gutteskole som hun ikke kommer inn på, selv om hun prøver å komme inn. I Norge fortsetter hun å velge utradisjonelt. Hun tar mekaniske fag, noe som ikke er vanlig for etnisk norske jenter heller. Hun velger rasjonelt. Hun liker fagene godt og gjør det bra, men familien lager så mange problemer for henne at hun får for stort fravær og mulighetene hennes forsvinner med det, for

hun får ikke læreplass i konkurranse med andre som ikke har noe fravær. Det er få arbeidsplasser og stor konkurranse. Sana ser etter andre utdanninger som kan passe både interesser og karakterene hennes. Hun velger ikke noe av det familie eller far ønsker for henne som er legeutdanning. I nåværende situasjon vurderer hun å forsøke å fullføre videregående og begynne å arbeide i en barnehage. Dette har hun vurdert er det beste hun kan gjøre ut fra sin livssituasjon. Igjen rasjonelle valg, til tross for at foreldrene og familien presser på for noe annet.

Denisa kjemper også litt med familien. Hun velger ikke som foreldrene eller familien ønsker. De ønsker at hun skal bli lege. Denisa tar kunst, design og arkitektur på videregående. Denisa har hatt mulighet til å diskutere utdanning hjemme. Familien har ikke hatt tro på den kunstneriske veien, og Denisa går med på det når hun velger utdanning på universitetsnivå. Hun velger ikke kunstfag, fordi som hun sier, de er for usikre med hensyn til å forsørge seg selv. Derfor tar hun statsvitenskap istedenfor. Hun har vært hos yrkesrådgiver og drøftet mulighetene sine og knyttet det opp mot interesser hun har.

De jentene jeg har intervjuet har på den ene siden i stor grad vært rasjonelle, de har vurdert sine prestasjoner og sine muligheter i arbeidsmarkedet, og de har vurdert sin situasjon opp mot familien. På den andre siden har de tatt til seg ambisjonene til foreldrene, og kanskje de også har tatt til seg holdningene i den norske skolen, om at utdanning skal en velge selv. Så det er ikke mulig å skille ut i hvor stor grad valgene er rasjonelle. De har i hvert fall gjort noen valg. Alle fire jentene tar videregående og de gjør det godt på skolen. Alle fire vil studere videre. Om de skal eller ikke skal ta utdanning, er ikke et tema i det hele tatt. Det kan godt være at disse jentene i større er rasjonelle fordi de har opplevd å være i en så presset situasjon at de derfor har tatt avstand fra foreldre, og blitt mer bevisste på å ta valg for seg selv. Men på den annen side så tilpasser de seg omgivelsenes forventninger og gjør så godt de kan i forhold til de forventningene de har mot seg fra både skole og familie.

I dette kapittelet har jeg tatt for meg hvordan det snakkes om utdanning i familien. Det er en uttalt forventning om at jentene skal utdanne seg og for tre av dem gjelder legeutdanningen. I drøftingen av hvordan det snakkes om utdanning i familie så trekker jeg inn både hvordan en kollektivistisk oppdragelse fungerer og hvilke forventninger som ligger i dette samfunnet, og da spesielt i skolen. Jeg trekker inn tidligere forskning fra både Leirvik og Kindt som skriver om hvordan ungdom læres opp til at selvstendighet og det å ta egne valg er noe som forventes av dem i skolen. De står i et krysspress mellom det foreldre forventer å kunne bestemme og

det skolen gjennom lærere og rådgivere forventer at de skal gjøre. De konstruerer en identitet som har i seg fortellingen om seg selv som autonome individer som velger selv. Jeg trekker også inn flere grunner til at foreldre gjerne vil at døtrene deres skal ta en høyere utdanning ved å trekke inn bakgrunnen de kommer fra. Til slutt brukte jeg teorien til Gambetta (1987), for å se i hvor stor grad det er rasjonelle valg de har gjort. Det ser det ut til å være. De har tilpasset seg omgivelsene sine og tatt valg som var mulige og passet inn i fortellingen om deres utdanningsvei.

I neste kapittel vil jeg se nærmere på sosial kontroll og teorien omkring etnisitet som sosial kapital.

6. Sosial kontroll og utdanningsvalg

I dette kapittelet presenterer jeg funnene jeg har gjort med hensyn til i hvilken grad jentene blir utsatt for sosial kontroll i form av foreldrerestriksjoner på jentenes sosiale liv, og jeg drøfter hvordan den sosiale kontrollen påvirker jentenes utdanningsvalg. Jeg fant ut at jentene blir utsatt for ulik grad av restriksjoner fra sine foreldre. Amina er den som snakker om konkrete hendelser der hun blir utsatt for sosial kontroll fra det etniske miljøet også. Som jeg har beskrevet i kapittel to om kontekst, så er jenter og gutters praksiser kjønnet, for gutter og jenter har forskjellige forventninger, plikter og posisjon i familien. Også det sosiale rommet er kjønnet. Det betyr at jentene hører mer eller mindre til hjemme, mens guttene hører til ute. Guttene kan bevege seg ute, men ikke hvor som helst ute de heller (Engebrigtsen 2007:73). Derfor er det i hovedsak jenters bevegelser ute som kontrolleres. Grunnen til at familien utøver kontroll over jentene er at familien er redd for at det skal oppstå sladder om jentene. Det etniske miljøet som jentene er en del av og som det er viktig å bevare sin anseelse ovenfor, de følger nøye med på hva jentene gjør når de er ute. Jeg beskriver et par konkrete hendelser der jentene ble utsatt for sosial kontroll fra det etniske miljøet. Etter at jeg har presentert funnene, så drøfter jeg gjennom teorien om etnisitet som kapital og opp mot tidligere forskning, hvordan sosial kontroll kan påvirke utdanningsvalg.

6.1.1 Aminas fortelling om sosial kontroll

Amina har bestemt seg for å reise til ett annet nordisk land for å utdanne seg videre, hun sier at det er fordi: *«Her blir jeg dømt veldig mye, av kulturen»*.

Hun forteller meg noen historier som illustrerer hvordan den sosiale kontrollen i hennes etniske miljø virker:

«Jeg jobbet i en barnehage, hvor, jeg visste jo ikke det, men den ene ungen var barnet til noen som familien min kjenner som er somalier. De la merke til hvor jeg tok bussen, og da spurte de meg: «Si meg, bor du ikke hjemme hos foreldrene dine? Hvorfor tar du bussen andre veien?»».

Sitatet viser hvordan det etniske miljøet hele tiden passer på jenters bevegelser, og her Aminas. De vil vite hvorfor hun ikke reiser rett hjem til familien, noe som er forventet at hun skal. Normen for somaliske jenter er at de skal bo hjemme hos familien til de er gift. Når de gifter seg, så flytter de til mannens familie. Amina bodde for seg selv akkurat i den perioden, hun har kjempet for å få bo på hybel for å studere. Det fikk hun lov til. Reaksjonene fra miljøet uteblir ikke. De spør ikke bare henne, men også foreldrene hennes om hvorfor de tillater at

hun bor for seg selv. Foreldrene stilles til ansvar av miljøet for det Amina gjør. Foreldrene svarer tilbake til miljøet så godt de kan, de forsvarer Aminas handlinger ovenfor miljøet. Men de blir sinte på Amina, så hun får kjeft av dem fordi hun setter dem i en situasjon der de hele tiden får klage på Aminas oppførsel. Anklagene fra miljøet bidrar til at det går utover hele familiens anseelse i det etniske miljøet. Foreldrene blir sett på som dårlige oppdragere.

Det er hele tiden noen som passer på Amina og som rapporterer videre, om hun gjør noe som bryter med normene. Amina har en tatovering på undersiden av armen. Hun forteller om en gang hun hadde tatt av seg og gikk i t-skjorte i barnehagen. Da syntes tatoveringen og den ble oppdaget av en somalisk forelder som hadde barn i barnehagen. De ringte hjem til moren hennes, og fortalte om den. De kunne komme med detaljert informasjon om tatoveringen, noe som gjorde at de som sladret ble troverdige ovenfor moren. Amina sier at all denne kontrollen fører til et veldig stort press. Press på foreldrene også, for foreldrene får kritikk hele tiden på grunn av Aminas oppførsel. Så snakker foreldrene med Amina og forsøker å få henne til å tilpasse seg. Amina har også valgt å ta av hijaben. Det går heller ikke upåaktet hen. Selv når hun er i Oslo, er det alltid noen som kommer med kommentarer. Amina gir meg et eksempel på slik kontroll. Hun forteller at en gang var det en landsmann som kom bort til henne og sa at hun ville se mye penere ut hvis hun var tildekket (underforstått; hadde på hijab). Amina sier hun opplever det som ekstremt slitsomt å hele tiden måtte passe på og vurdere om hun går riktig kledd, og hvem hun går sammen med. Amina sier at de andre somaliske jentene også blir like mye passet på. De er nok mer lydlige for de kaster ikke hijaben, og de går ikke ut etter skoletid. De er hjemme hele tiden, og de bruker tid på lekser ifølge Amina. Hun sier de får 6`ere i alle fag, mens hun er ute med venner og derfor får noen treere også. De andre somaliske jentene sikter også mot høye utdanninger som lege eller ingeniør ifølge Amina. Dette Amina forteller her, det viser i hvor stor grad hun blir passet på av både foreldre og andre personer fra det etniske miljøet hun tilhører. I og med at hun bli passet på såpass mye, så opplever hun det som om de ser alt. Ethvert brudd på normer som jenter skal holde seg innenfor, det oppdages. Så hun kjenner hele tiden på at hun passes på. Hun føler seg ufri, og det stresser henne veldig.

6.1.2 Far straffer Sanas egenrådighet

For Sana spiller den sosiale kontrollen seg ut litt annerledes. Hun bruker hijab og hun er en del av det pakistanske miljøet. Det pakistanske miljøet er ganske likt det somaliske i sin kontroll av jenter. Jenter får heller ikke bevege seg fritt ute, og det er fort gjort for ei jente å få

dårlig rykte. Pakistanske jenter som beveger seg ute i det offentlige rom, blir iakt tatt av andre i det etniske miljøet. Det er en kjent sak at drosjesjåfører følger med på bevegelsene til pakistanske jenter når de er seg ute.

Gjennom jobben hun hadde etter skoletid møtte Sana en gutt som har blitt hennes kjæreste. Det er hemmelig både for familie og det etniske miljøet. Etter hvert oppdages det, og far får vite om det. Da vil ikke far støtte hennes valg om utdanning lenger. Sana går da på videregående skole i Norge. Far sanksjonerer sin datter med å nekte å snakke med henne. Han sier han har bare to døtre og ikke tre. Det har gått to år der han har oversett henne, selv om de bor under samme tak. En periode var mor og søsknene med på sanksjonene. De syntes også hun hadde gjort noe galt. Etter hvert klarte de ikke å opprettholde sanksjonene, så de begynte å snakke med henne igjen. Sana har kjempet veldig mye for at de skulle akseptere hennes valg, men det skjer ikke.

Alle diskusjonene, kranglingen og det at hun først er utfrysst av far, mor og søsken, fører til at Sana ofte får migrene. Diskusjoner, krangling og migrene fører til et stort fravær på skolen. Det igjen, fører til at hun ikke får noen plass som lærling. Det er rift om plassene i dette faget, så hun må både ha høye karakterer og så lite fravær som overhodet mulig, for i det hele tatt å komme i betraktning. Denne beskrivelsen over viser hvor prisgitt hun er foreldrene. De bruker det å hindre henne i å ta utdanning som sanksjon hvis hun ikke gjør som foreldrene ønsker. Hun ender opp med å starte på nytt med andre fag for i det hele tatt å fullføre videregående. Dette viser hvordan sosial kontroll kan føre til at utdanningsvalg som er tatt, ikke blir fullført.

6.1.3 Sunay får ikke være ute med venner etter skoletid

Sunay blir også kontrollert av familien. Hun får knapt gå ut etter skoletid. Sunay har en onkel, tante og kusiner boende i Norge. Det er disse familien omgås mest, ikke i noen særlig grad etniske nordmenn. Da jeg spurte om hun får velge mye selv, så svarte hun at familien passer mye mer på henne nå når hun har fylt 18 år, enn de gjorde tidligere. De sjekker hele tiden hva hun gjør når hun er på rommet sitt. Når hun reiser hjem fra skolen og hvis bussen er for sen, så ringer mor og spør: Hvor er du? Hva gjør du? Hvem er du med? Hun er ikke ofte ute etter skoletid. Mest fordi det er så mye skolearbeid å gjøre, men også fordi det ikke er enkelt å bare dra ut en tur. Sunay forteller om en episode flere uker før intervjuet, der hun er med venner på kino. Mor sender SMS hele tiden, og hun spør om hvor hun er og med hvem. Mor forventer at Sunay skal svare. Hun svarer at hun er midt i en film og ikke kan svare på SMS hele tiden. Da blir mor veldig sur, og det er ikke mulig å forklare mor at det er midt i filmen, mor er bare

sint. Sunay går ikke imot sin far. Hun uttrykker at hun er stresset og frustrert. Dette plager henne veldig, slik jeg forstår henne, for hun opplever å ikke ha noen bevegelsesfrihet og valgfrihet i det hele tatt. Hun utfordrer ikke de grensene far setter, det hadde hun nok gjort hvis hun hadde turt. Sunay føler seg veldig ufri, det er det som er fokuset hennes i hele intervjuet. Strukturene hun er i, i familien er patriarkalsk og kollektivistisk. Far er overhodet som tar avgjørelser og vurderer hva som er bra for hans barn. Det er mor som passer på når Sunay er ute. Det er så invaderende og slitsomt for Sunay å være ute, at hun velger å være hjemme etter skoletid. Da er familiens ære trygget ved at hun ikke beveger seg ute og kan risikere at noen sladrer om henne.

6.1.4 Denisa har ingen synlig sosial kontroll

I Norge lever Denisa tilsynelatende mye som de norske ungdommene. Hun beveger seg forholdsvis fritt ute. Reiser til biblioteket og møter venner. Kjønnforskjellene kommer frem hjemme. Der må Denisa gjøre husarbeid, mens brødrene slipper fordi de er gutter. Denisa forteller at hun opplevde oppveksten som urettferdig, for hun måtte rydde etter dem alle. Da brødrene ikke gjorde noe, så la Denisa ned arbeidet hun også. Men det var hun som fikk straff av far. Neste bursdag fikk hun ikke gå i.

Hun sier: *Det var stor forskjell mellom meg og brødrene mine, det hadde jeg også stor trang til å gjøre opprør mot. De hadde frihet til å gjøre mer enn hva jeg hadde. Det har på en måte vært en del av livet mitt, siden jeg kan huske. Med tanke på veldig mye forskjellig. For eksempel det med kjønnsdiskriminering, diskriminering fra serberne og undertrykkelse av eller når det kommer til autoritet, respekt for de eldre også, at man ikke hadde så mye å si, uansett hva man ble fortalt eller behandlet, så fikk man ikke lov til å snakke tilbake til de eldre.*

Det hun sier i sitatet over kan tolkes dithen at hun, selv om hun kan gå til biblioteket og være sammen med venner etter skoletid, så er det noen underliggende kjønnede strukturer i hennes oppdragelse også. Det kan knyttes til et patriarkat, der menn står over kvinner og kan bestemme over dem, og der det er klare kjønnsroller. Det styrer hennes liv. Hun har andre oppgaver i hjemmet en brødrene og hun opplever at hun er urettferdig behandlet og ufri. Denisa refererer til en tante som ikke har eget arbeid og blir forsørget av mannen. Strukturene vier til at menn er overhode i familien og forsørgere, de skal være ute, og arbeide for å forsørge sin familie. Kvinner er hjemme, de tar seg av familien og forsørges. Denisa ser disse strukturene og gjør opprør mot dem, gjennom å legge ned husarbeidet som ung jente, og nå i

mer voksen alder ser hun betydningen av å ta utdanning for å fri seg fra de patriarkalske maktstrukturene, det gjør hun om hun forsørger seg selv som hun sier. Makten fordeles annerledes når kvinner har en egen økonomi og ikke er avhengig av å bli forsørget. Denisa har veldig strenge rammer hjemme, hun har helt andre forventninger mot seg fra far enn brødrene hennes har, fordi hun er jente og derfor skal stelle for hele familien. Som beskrevet over er hennes praksis i familien også kjønnet. Som hun selv sier, så har ufrihet vært en del av hennes liv så lenge hun kan huske. Hun tegner opp de ulike strukturene tydelig når hun setter merkelapp på de ulike undertrykkelsene hun har opplevd. Hun har vært utsatt for kjønnsdiskriminering, etnisk diskriminering og undertrykkelse av de voksne. Denne følelsen av undertrykkelse har Denisa hatt behov for å protestere mot i hele sitt liv, forteller hun. I Norge har ikke familien til Denisa et etnisk miljø å forholde seg til, slik som de pakistanske og somaliske miljøene, det handler mer om kontakten familien har til familien i Kosovo-Albania og det som skjer hjemme. Far har normen i seg og utøver kontrollen over henne. Denisa reiste til en annen by for å utdanne seg videre. Det er en måte å få litt større frihet på, ved å få avstand til far. Mor støttet henne i det, for mor vil at Denisa skulle bli selvstendig. Faren var skeptisk da hun fortalte at hun skulle reise til en annen by. Han sa: «Du velger hva du gjør, men vær forsiktig. Ikke utnytt friheten for mye». Slik jeg tolker sitatet, så ligger det en trussel under det han sier. Selv om hun er langt unna han, så bør hun ikke gå utover de grensene som han har satt for henne. Ifølge Denisa betyr det at hun må være forsiktig, studere mer, og ikke gå ut å drikke og feste.

6.2 Sosial kontroll og jentenes utdanningsvalg

Det er ulike usynlige mekanismer som bidrar til at etnisitet kan bli sosial kapital. Det er tre faktorer som bidrar til disse mekanismene; den familiære voksen-barn relasjonen, overføring av ambisjoner, og håndhevelse av normer og verdier (Shah, Dwyer, Modood 2010:1112). Den sosiale kontrollen som jentene utsettes for, er den tredje faktoren beskrevet over. Den er et uttrykk både for at foreldrene ønsker å opprettholde de normer og verdier de har med seg fra sine hjemland, men det kan også være slik at selv om foreldrene ønsker å gi jenter samme oppdragelse som gutter, så er det vanskelig å gjøre endringer fordi den kjønnede oppdragelsen i så stor grad er kroppsliggjort og fordi det praktiseres sosial kontroll i nettverkene rundt familiene (Aarset og Sandbæk 2009:10). Når disse normene (f.eks. at jenter skal innordne seg familien) opprettholdes i Norge, så er det ikke like klart om foreldrenes makt og autoritet bare er en fordel i utdanningssammenheng. Leirvik stiller spørsmålet om ikke etnisk kapital kan

føre til en polarisering i prestasjoner hos etterkommerne, at det bidrar til at noen gjør det veldig godt og andre mister motivasjonen til å gjøre det godt på skolen (Leirvik 2013, artikkel 4:3). Når jentene utsettes for så mye kontroll, og autoritet, så kan det også få en del negative utslag for dem. Leirvik spør seg om de samme mekanismene som fører til «utdanningsdriv» hos noen etterkommere kan føre til det motsatte hos andre etterkommere. At etnisk kapital kan ha omkostninger for individene på andre områder enn utdanning? Hun beskriver ulike virkemidler foreldrene bruker for å få de unge til å gjøre som forventet og hvilken straff de bruker hvis de unge står imot. Disse virkemidlene er fysisk og/eller psykisk vold. Eksempler kan være slag, spark, ris, ørefik, lugging, ryktespredning, utilbørlig press, utstøtelse, utfrysing, ignorering, sjikanering, nedsettende kommentarer, og emosjonell utpressing ved at foreldrene spiller på de unges lojalitet og advarer om at adferden vil skade familiemedlemmers helse eller omdømme (Leirvik 2013, artikkel 4:5). Leirvik skriver videre at den sosiale kontrollen er omfattende, den gjør seg gjeldende på mange områder – i store og små valg. Den sosiale kontrollen er også invaderende i form av at foreldrene sjekker mobil, ringer mange ganger når de er ute, inndrar datamaskinen og sjekker jentene ofte når de er på rommet sitt for å gjøre lekser. Dette er frihetsbegrensende, samt at de unge har svært liten grad av autonomi i store og små valg i livet (Leirvik 2013, artikkel 4:5). Det samsvarer mye med det jeg erfarer i mitt arbeid, men det snakkes ikke om fysisk vold i intervjuene. Sana forteller i sitt intervju at far ignorerer henne, og Sunay forteller om at når hun går ut, så får hun så mange telefoner og SMS fra mor at det er nesten umulig å fullføre filmen. Amina har også samme opplevelser, hun får dårlig samvittighet, siden hun påfører foreldrene en stor belastning ved å gjøre som hun selv ønsker. Leirvik skriver videre at kontrollstrategiene som foreldrene bruker kan fungere destruktivt, opp mot motivasjon og gjennomføring av utdanning, fordi de unge ikke velger i tråd med egne ønsker (Leirvik 2013:5). Jeg ser mye av det samme, at kontrollen fungerer destruktivt, på motivasjon hos Sunay, hun gjør som foreldrene forventer, men det er ikke det hun selv ønsker. Måten Sunay fortalte om sin ufrihet på og stemmeleiet hennes tolker jeg som stress, en sterk reaksjon på at hun hverken har selvbestemmelse over egen bevegelsesfrihet eller utdanning. Leirvik henviser til Zhou som skriver at denne kontrollen kan bidra til at det blir intergenerasjonelle konflikter, opprørsk adferd og tilbaketrekking fra skolen (Leirvik 2013, artikkel 4:5). Noe av dette kjennetegner jentene jeg har intervjuet, de har gjort opprør mot foreldrenes bestemmelser. De setter seg imot foreldrenes autoritet på forskjellige måter. Amina og Denisa velger utdanning selv, ved å holde foreldrene utenfor valgene de gjør, Sana har bestemt seg for å gifte seg med den mannen hun har møtt (til tross for foreldrenes motsetter seg og utsetter henne for sanksjoner som utfrysing og de forsøker å hindre skolegangen

hennes). Sunay ønsker sterkt å få lov til å velge selv, hun sier det igjen og igjen i intervjuet at foreldrenes bestemmelser stresser henne, men hun motsetter seg ikke.

6.2.1 Sosial kontroll og konsekvenser for valg

Den sosiale kontrollen som er beskrevet over viser at kontrollen er så omfattende at det fører til at ungdommene ikke får anledning til å ta store og små valg. En kan lett tenke at disse jentene ikke har noen autonomi. Tidligere i denne oppgaven i avsnittet om autonomi viser jeg til antropologen K. P. Ewing som støtter seg til en psykologisk perspektiv på autonomi. Hun skriver at det er en sammenblanding av de ulike kategoriene av autonomi i de teoriene som omhandler vi-selvet. Det skilles ikke mellom «interpersonal» og «intrapsychic» autonomi. Det at folk har et intenst mellommenneskelig forhold, engasjerer seg mye i sin familie og deler deres verdier, betyr ikke at de er ute av stand til å definere og skille mellom egne og andres behov. Tvert imot, for at en familie skal fungere smidig som en sunn storfamilie, så må enkeltindividene kunne skille mellom egne og andres behov (Bredal 2006:97). Så på dette nivået har jentene en autonomi. Men når det gjelder interpersonal autonomi så forsøker jentene å opprettholde den ved til en viss grad å bryte med foreldrene og gå litt sine egne veier. De beskriver det ganske tydelig når de forteller sine historier om sin utdanningsvei. De skiller mellom egne ønsker og det foreldrene ønsker, så følger de valgene sine i den grad det er mulig. I det at de bryter eller forsøker å utvide rammene de lever innenfor, det kan også være et tegn på at de lever de opp til eller har lært seg de normene som gjelder i det norske samfunnet. Lidén viser til Hennum og skriver at selvstendighet en målestokk på en vellykket oppdragelse her i Norge. Selvstendighet er en normativ verdi som definerer normale ungdom. Og hun viser til Tian Sørhaug som har understreket at relasjoner mellom foreldre og ungdom i vårt samfunn bekreftes ved at en overkommuniserer og legitimerer brudd, mens man underkommuniserer kontinuitet (Lidén 2003:35). I sin artikkel argumenterer hun for at autonomi som et relasjonelt begrep også har en avhengighet i seg. Det er bare det at vi underkommuniserer kontinuiteten i relasjonen. Individuell autonomi oppfattes som uavhengighet hvor det relasjonelle ved autonomibegrepet nedtones. Ser en på hva jentene gjør, så bryter de med familiens ønsker. De vil gjøre valg selv. Det jeg tenker om dette er at jentene har lært mye om det å velge selv, de vokser opp med individualiseringen i skolen, og som nevnt ovenfor, med normene som er i dette samfunnet, slik Kindt skriver om i sin artikkel (Kindt 2017). Mens bruddet med foreldre nesten er forventet i det norske samfunnet, så er bruddet med foreldrenes ønsker forbundet med ganske store konsekvenser for jentene. De kan risikere å bli utstøtt av familien og hele

det etniske miljøet. Med andre ord helt andre konsekvenser og ikke noe det heies på i jentenes familiers oppdragelsesnorm. Lidén gir oss to historier om jenter som vokser opp i det norske samfunnet. Hun viser at begge jentene Johanne og Aysha opplever at de er selvstendige, så lenge de gjør som foreldrene ønsker. Grunnen til det er at ungdommene tar til seg verdiene som foreldrene har, og så lenge de velger innenfor foreldrenes grenser så opplever de at de er selvstendige (Lidén 2003:37). Ut fra det Lidén skriver, så ser ut til å være hvordan ungdommene tilpasser seg som blir avgjørende for hva de selv opplever innenfor sitt handlingsrom. For de har veldig forskjellig handlingsrom. Men Lidén skriver om ungdom som er veltilpasset, ikke de som gjør opprør og velger noe annet enn foreldrene ønsker for dem. De jentene jeg har intervjuet, de har gjort noen valg som har bidratt til konflikt, enten åpen konflikt i familien eller et innvendig stress som de intenst ønsker å komme ut av. Leirvik trekker frem dette i sin artikkel og sier at de hun har intervjuet her representert ved Amira, ikke opplever samme individualitet og selvstendighet. Leirvik forklarer dette med at Amira ikke har internalisert foreldrenes verdier og dermed ser på det hun må gjøre som en plikt og derfor opplever hun kontroll og ikke at hun er selvstendig (Leirvik 2013 artikkel 4:19) Jentene jeg har intervjuet har samme erfaringer med selvstendighet som Leirvik skriver om Amira. De føler ikke at de har frihet til å være selvstendige. De er nødt til å følge foreldrenes bestemmelser om utdanning, utetider (etter skolen) og hvem de skal omgås. De forsøker å løsrive seg ved å ta noen valg på tvers av foreldrenes vilje, men da kommer de i konflikt med foreldrene. Det er nok uttrykk for at de har et behov for å være selvstendige og ikke lydige som de forventes å være av familien. De står i krysspresset mellom samfunnet utenfor familien (skolen og storsamfunnet) som har forventninger om at de skal være selvstendige, og gjøre selvstendige valg, og storfamilien som forventer at de skal innordne seg og følge deres norm om hvordan kvinner skal oppføre seg. Sunay gjør som far sier nå når hun er på videregående, men hun har sett muligheter senere i utdanningssystemet som hun kan velge hvis hun fullfører 3dje påbygg. Sana får ikke fullført, hun begynner på en ny retning i videregående skole. Denisa har fortsatt på universitetet, og foreldrene synes det er ok. Amina reiser ut og fortsetter utdanningen i utlandet, helt etter eget valg. Hvis en ser på det som skrives helt innledningsvis om hvilken oppgave skolen har, så er det nettopp å utdanne mennesker til en demokratisk dannelses. På skolen læres en opp i selvstendighet og deltagelse. Slik jeg ser det, så er det disse jentene gjør, et forsøk på å velge selv, et resultat av at de også læres opp til selvstendighet. Familie og skole blir konkurrerende institusjoner i jentenes liv.

6.2.2 Konkurransen i den etniske gruppen

Det kan virke som om denne sosiale kontrollen handler om å opprettholde normer, men det blir også konkurranse innad i den etniske gruppen og det blir drøftet mye i storfamilien. Amina forteller om at foreldrene snakker med andre foreldre om barna sine. Moren til Amina kan bare skilte med en datter som utdanner seg, mens hennes brødre «bare» jobber. Utdanningsvalget kan påvirkes av at foreldrene konkurrerer, når det er foreldrene som bestemmer type utdanning. Amina forteller om foreldrene og om hvilken konkurranse de har med de andre somaliske foreldrene i sitt miljø. Barnas utdanning er et tema som diskuteres og som det konkurreres om. Dette er felles for alle jentene. Alle nevner andre innen miljøet eller familien som gjør det så og så bra, og som er legeutdannet. Dette også bidrar til et press på valg av utdanning. Det er mange som følger med på hva jentene gjør. Hvilken betydning dette vil få i lengden vites ikke, men det kan føre til psykisk uhelse.

6.2.3 Konsekvenser for integrasjon

Den sosiale kontrollen gjør at Amina og de andre jentene ikke får mulighet til å bli kjent med andre utenfor nettverket, uten at det legges merke til, og rapporteres til foreldrene som Portes beskriver (Portes1998:15). Det å være sammen med etnisk norske er ikke veldig godt ansett i de ulike miljøene. For de etnisk norske ungdommene sees på som grenseløse. De etnisk norske ungdommene bryter med flere av de normene som minoritetsjentene må leve etter. Det at barna enten skal omgås hverandre eller bare være hjemme hos sine foreldre, gjør at det blir et lukket nettverk og tette bånd mellom generasjonene. Teorien om etnisitet som kapital beskriver dette (Modood 2004). De tette båndene medfører at normene håndheves, for jentene er ikke ute etter skoletid. De er sammen med familien hele tiden, og tar til seg normer og verdier familien har. Det blir tette bånd innad mellom generasjonene og de blir de ikke påvirket av miljøet ute. Det at de hele tiden sitter hjemme kan føre til suksess i utdanningen, for når jentene blir sittende hjemme etter skoletid, da gjør de lekser for å fylle tiden, ifølge Amina. Det ser også ut til at både de jentene som sitter hjemme og de jentene som går mer ut, de har samme ambisjonene som foreldrene har når det gjelder å ta utdanning. Det ser ut til at jentene har internalisert foreldrenes normer om at utdanning er noe en skal ta. Leirvik skriver det samme, at ungdommene har internalisert orientering mot lange profesjonsutdannelser uten å reflektere over dette, og det skriver hun beviser at det er internaliserte verdier (Leirvik 2010:33). En positiv holdning til utdanning fant også jeg. Det var heller ikke her noen spørsmål om det var

noe de skulle gjøre. Det er bare slik. Bortsett fra Sunay som hadde gått inn på en utdanning hun følte seg tvunget til, hun er skolelei. På den annen side kan det være hun er lei fordi hun ikke har noen råderett over valg av utdanning.

Hadde hun tatt musikk, dans og drama, kunne det være hun var mer motivert for utdanning.

Det er en del ulemper med de lukkede nettverkene og den sosiale kontrollen. Det hemmer muligheten for å få venner utenom nettverket. Det blir så mange grenser for hva jentene får gjøre. De får ikke være med de etnisk norske jenter for etnisk norske jenter har ikke de rette normene; de omgås gutter, og de sies å være grenseløse. Alle grensene miljøet setter, kan gjøre det vanskelig å bygge relasjoner med andre ungdom og med andre utenfor nettverket. Når det gjelder Amina som er somalisk, så skriver Engebrigtsen at organiseringen av somaliere er slik at de har store sosiale nettverk de kan omgås. De fleste somaliere tilhører én av fem klaner, derfor omgås de oftest egen etnisk gruppe (Engebrigtsen 2007:68). Det er også slik at mange av de unge ofte velger venner innenfor egen etnisk gruppe, fordi de opplever at der skjønner vennene begrensingene foreldrene setter. Disse lukkede etniske gruppene kan føre til marginalisering i samfunnet. Det igjen hemmer integrering. En blir ikke kjent med det samfunnet en lever i, en sosialiseres ikke inn i samfunnet. Ifølge Hermansen defineres integrering som prosesser som bidrar til at innvandrere også får tilgang til knappe samfunnsgoder, slik som sosial aksept og deltagelse i sentrale institusjoner i samfunnet som utdanningssystemet, arbeidslivet, boligmarkedet og politikken (Hermansen 2017:16). Når jentene ikke deltar i samfunnet, og ikke har anledning til å få seg etnisk norske venner, så hemmes også deres dannelse til voksne selvstendige og aktive samfunnsborgere. De får ikke være med på å påvirke eller bli påvirket av sine omgivelser. Det blir ikke et samspill slik det forventes at vi skal ha det i et demokratisk samfunn. De jentene jeg møtte gjorde opprør mot det her. De er Sett fra den andre siden, så kanskje det homogene etnisk norske kunne bli mer heterogent og flerkulturelt inkluderende om kjennskapen til hverandre hadde vært bedre?

7. Kjønn og utdanningsvalg

Dette kapittelet vil jeg ta for meg kjønnsperspektivet mer eksplisitt. Det jeg har beskrevet gjennom hele denne oppgaven er at jenter og gutter som kommer fra mer kollektivistiske og tradisjonelle samfunn også har tydeligere kjønnsroller. Gutter blir ikke utsatt for sosial kontroll, på samme måte. De kan bli passet på de også, men deres oppførsel knyttes ikke til ære og skam. De kan ikke vanære familien ved å snakke med jenter. De får ofte ansvaret for å kontrollere sine søstre, noe som er knyttet til patriarkatet. Det er også grunnen til at jeg i mitt materiale bare har intervjuer med jenter, det er fordi situasjonen er spesiell for jenter og derfor møter jeg i hovedsak jenter. Men jeg er nysgjerrig på hva som sies om kjønn og utdanning. Jeg spurte jentene om hvordan det er med brødrene eller gutter og utdanning i deres familie og miljø. Det gjorde jeg for å forsøke å forstå hvilken påvirkning kjønnsroller har på utdanning. Et spørsmål jeg stilte meg var om jentenes utdanning hadde like stor betydning for familien som guttenes utdanning? Betydning i form av om det var like viktig for familien at jentene tok utdanning som guttene, eller er det ikke av noen særlig betydning om jentene får seg utdanning? De skal giftes bort og kanskje forsørges? Deres utdanning bidrar kanskje ikke til familiens anseelse på samme vis, siden de er jenter? Her kommer først fortellinger om sine erfaringer.

7.1.1 Amina: «brødrene mine blir ikke presset til utdanning»

Amina fra Somalia forteller at brødrene hennes har det mye friere. De er ute så lenge de vil, de gjør ofte som de vil. Familien kontrollerer dem mindre. Brødrene til Amina som er nesten like gamle som Amina, de er ute etter skoletid. de gjør det ikke så godt på skolen. Amina forteller at den ene broren hennes antageligvis har dysleksi, men han utredes ikke. Det er fordi far sier at det ikke er noe feil med hans barn. Denne broren som er eldre, har ikke fullført videregående skole. På intervjutidspunktet er han hjemme hos bestemoren i Somalia, for som Amina sier, han gjør ikke så mye med livet sitt. Da jeg spør litt nærmere om dette, så trekker Amina på det. Hun sier han ser det som en ferie. Jeg stiller spørsmål om det er ferie når det er krig der? Hun svarer at hennes familie er fra nord i Somalia, og der er det roligere. Den yngre broren til Amina er flink på skolen, men han anstrenger seg ikke. Han har ikke klart å fullføre videregående skole, og for tiden jobber han. Det er en god del forventninger til brødrene om å gjøre det bra på skolen, og mor følger dem opp ved å passe på at de gjør lekser etter skolen. Guttene er ikke utsatt for sosial kontroll slik som Amina. De er mye ute etter skolen, og de blir ikke presset til noe, slik det fremgår her. Amina blir heller ikke presset til skolearbeid, hun får

i oppgave å ta vare på hele familien gjennom husstell, noe brødrene ikke får ansvar for. Hun må sørge for rene klær, vaske huset og lage middag til alle. Det er en forventning til henne om å gjøre skolearbeid også. Dette Amina forteller her, kan vi forstås i forhold til en patriarkalsk familiestruktur. Jeg fant det samme som Engebrigtsen, hun beskriver; rommet er kjønnet, jenter hører mer eller mindre til hjemme og guttene hører til ute (Engebrigtsen 2007:73). Videre er det kanskje en av grunnene til at en sønn er sendt til Somalia at familien i Somalia må hjelpe til med oppdragelsen, fordi foreldrene her ikke klarer å håndtere gutten i Norge. Både fordi de ikke kan bruke vold i oppdragelsen slik de brukte i hjemlandet for å sette grenser, og det er ingen familie i nærheten som kan hjelpe til, samt at normene i normene oppleves som om det ikke finnes noen normer. I hjemlandet kunne foreldrene regne med at det omkringliggende samfunnet også bidro til å opprettholde eller sanksjonere ved normbrudd, slik Friberg og Bjørnset skriver om i sin rapport (Friberg og Bjørnset 2019:86-88).

7.1.2 Sunays lillebror får heller ikke velge utdanning selv

Sunay er opptatt av sin bror, hun ønsker ikke at han skal bli tvunget inn på en studievei som han ikke ønsker. Sunay mener han skal få velge selv. Sunay forteller at hun tar opp dette med sin far. Hun spør sin far om hva han mener om hvilken utdanning broren Karim skal ta. Faren svarer at han har bestemt at Karim skal ta bygg- og anleggsteknikk eller elektrofag. Da spør Sunay far om han hadde spurt Karim om det var det han ønsket å ta? Hun legger frem for sin far muligheten for at Karim kanskje ønsker en helt annen utdanning enn det faren vil. Kanskje vil for eksempel Karim utdanne innenfor idrett, allmennfag eller helse? Far er like bestemt mot Karim som han var mot Sunay. Faren sier at Karim skal ta et av disse to fagene, og han er ferdig med samtalen. Sunay sier at hun ikke regner med at lillebror vil få mulighet til å velge fritt han heller. Dette er også et patriarkalsk system, der de eldre mennene bestemmer over hele familien gutter eller jenter. Hva som er best for familien, uten å ta de med på råd. En ser også at Sunay på brorens vegne, forsøker å få til en dialog med far. Det får hun ikke til.

7.1.3 Sana sier at det forventes mer av jenter enn gutter

Sana har bare søstre, så jeg spør henne sånn litt mer generelt om det her med utdanning og kjønn. Hun forteller at hennes far er opptatt av at barna hans skal ha utdanning. Alle søstrene

hennes har bestemt seg for å ta høye og prestisjefylte utdanninger. De gjør det bra på skolen. Far til Sana mener det er viktig når en bor i Norge. En skal være selvstendig og forsørge seg selv uansett kjønn. I Sana sin storfamilie er det mange høyt utdannede personer, både kvinner og menn. Det er prestisje å være utdannet innenfor fagene: advokat, lege, ingeniør og det å jobbe i bank, sier hun. Ifølge Sana forventes det mer av jentene når det gjelder utdanning, hun forteller at det er mange gutter som ikke har fullført videregående skole, men det er helt greit fordi de er gutter. Når det gjelder sosial kontroll, så får gutter være ute sammen med venner etter skoletid. De blir ikke kontrollert på samme måte som sine søstre. Men det er forventninger mot de også, de forventes å gjøre det bra på skolen.

7.1.4 Brødrene til Denisa har større frihet enn henne

Denisa forteller at hun ikke opplever noen kjønnsforskjeller når det gjelder utdanning. Det foreldrene ønsker at barna deres tar en utdanning slik at de kan forsørge seg selv. Hun selv er opptatt av å bli selvstendig, for hun ønsker ikke å være avhengig av noen mann. Hun forteller om at i Kosovo-Albania, der behandler menn kvinner dårlig, hun trekker frem sin tante som eksempel. Tanten kan ikke gjøre noe annet enn å tåle den dårlige behandlingen, for hun er forsørget av mannen sin, hun kan ikke gå fra ham fordi hun ikke kan forsørge seg selv. En slik situasjon vil Denisa unngå å komme i. Hun ønsker å leve et liv i selvstendighet.

Denisa sier også at hun opplever at foreldrene presser henne mye mer: *«til å lese, til å lære ting, til å gjøre leksene mine. Det er mye større fokus på at jeg skulle utdanne meg og sånne ting»*. Hun tror dette fokuset kommer av at hun er det første barnet, at de er litt strengere på grunn av det. Den ene broren hennes tar et yrkesfag og lillebror liker å lese og tegne. Han er opptatt av det mer kreative, så han går kanskje for spilldesign, mens mamma mener at han er så flink at han kan bli lege.

De fire fortellingene over viser at det er en annen oppmerksomhet mot guttene enn jenter. De blir ikke fulgt opp like tett. Noe av det handler nok om at de har større bevegelsesfrihet, men også at foreldrene ikke helt vet hvordan de skal grense sette guttene.

7.2 Kjønnnet praksis og utdanningsvalg

Brødrene til jentene jeg har intervjuet blir ikke utsatt for sosial kontroll av familie og etnisk miljø. Det er en kjønnnet praksis; jentene forventes å være hjemme å ta vare på sin familie. De skal ikke være ute etter skoletid. Det er en naturliggjøring av sosial praksis ifølge Engebrigtsen, for det er først og fremst jentene som snakker om kontroll, og de er alle opptatt av at jenter og gutter har forskjellige forventninger, plikter og posisjoner i familien (Engebrigtsen 2007:73). Det ser vi av mine funn over også. Selv om de betoner det litt forskjellig, så ser vi at Denisa har samme kjønnede forventninger mot seg, selv om det her ikke er uttalt sosial kontroll av henne, så har hun praksisen hjemme. De andre jentene forteller om det samme, de har også forventninger knyttet til kjønn mot seg, om ærbarhet og ansvar for familien. Guttene har større bevegelsesfrihet og er ute med venner etter skoletid. De blir ikke kontrollert på samme måte, og har ikke de samme forventninger mot seg. De får da kanskje heller ikke noen særlig grad av oppfølging? I dette materialet virker det som om guttene ikke får noen tett oppfølging. Det virker som om de ofte lever sitt eget liv. De er ikke med å gjør husarbeid. De gjør mye som de selv ønsker og ingen setter grenser for dem, men de forventes å gjøre det godt på skolen de også. I forskningen til Friberg og Bjørnset kommer det noen svar fra foreldre selv og ungdommer. De skriver at det er ikke bare overdreven streng sosial kontroll som er problemet, men også at mangel på sosial kontroll er et stort problem, og da spesielt når det gjelder gutter. Forklaringen foreldrene forteller om, er at vold har vært mer vanlig å bruke i oppdragelsen av gutter enn jenter, men når det ikke er mulig å bruke vold her, så står foreldrene uten noe annet verktøy for å oppdra guttene. Jentene disiplineres gjerne mer med subtile metoder, gjennom normativt press, ros, sladder, ære og samvittighet – mekanismer som i større grad fortsatt er tilgjengelige (Friberg og Bjørnset 2019:88).

7.2.1 Kjønn, utdanning og anseelse

Det ser ut til at i oppdragelsen med tradisjonelle kjønnsrollemønstre, der kvinner er hjemme og tar seg av familien og mannen er ute og arbeider for å forsørge familien, der henger det igjen en del når vi ser på sosial kontroll og kjønnnet praksis. Men det ser ut til å ha kommet inn et litt annet perspektiv når det gjelder utdanning. Min erfaring er at foreldrene er like opptatt

alle barnas utdannelse uansett kjønn, det kommer også frem her i denne undersøkelsen, selv om Sana sier noe annet et sted. Det å ha høyt utdannede barn gir familien en anseelse utad. Jentene bidrar til familiens anseelse ved å ta høy utdanning slik jeg tolker det. Et eksempel på hvorfor jeg tror det er slik, er at konkurransen i miljøet som Sana snakker om, der snakker de om alle barna og sammenligner hvilken utdannelse de tar. Det er forventninger om at alle jentene tar utdanning, og også prestisjefylte utdanninger. Så derfor tenker jeg at utdanning hos jenter også bidrar til familiens anseelse. Min erfaring gjennom dette studiet, er at familiene legger like stor vekt på jentene som guttene når det handler om utdanning. Selv om Sunay ikke forventes å ta en høy utdanning, så forventes hun å ta like høy utdanning som broren. Det er ingen forskjell mellom henne og hennes bror hva angår retten til å velge selv eller nivået på utdanning, det har far bestemt for dem begge. Far vil at de begge skal klare seg, og derfor skal de begge utdanne seg. Den delen av familien til Denisa som er i Kosovo de også mener hun skal bli lege, men foreldrene er fornøyd med at hun går på universitetet og tar utdanning, selv om det ikke er en legeutdanning. Så jentene jeg har intervjuet, ser ikke ut til å bli behandlet så annerledes enn guttene når det gjelder ambisjoner om høyere utdanning. Jentene har aldri gitt uttrykk for at deres utdanning ikke var like viktig. Når en ser på hva foreldrene sier om barnas utdanning i forskningen, så viser det, det samme. På spørsmål om hva som var viktig for foreldrene, så svarte de at barna skulle få en god utdannelse og at familien skulle klare å ta vare på egen identitet og religion (Friberg og Bjørnset 2019:92).

Oppsummert fant jeg at det er en kjønnet praksis, at guttene ikke blir kontrollert på samme måte som jenter og de har større bevegelsesfrihet ute etter skoletid. De har mindre ansvar for det som skal gjøres hjemme, det er det jentene som må gjøre. På den annen side, så kan det se ut til at guttene blir for lite fulgt opp. Foreldrene har ikke lenger de verktøyene de brukte i oppdragelsen i hjemlandet som ofte var vold, og foreldrene har ikke storfamilien å støtte seg til når det gjelder oppdragelse. Det ender noen ganger opp med at guttene står for mye alene og derfor ikke gjør den innsatsen de skulle gjort i skolen. Når det gjelder selve utdanningsvalget, så er det helt tydelig at foreldre ønsker det beste for barna og det er ofte høy og prestisjefull utdanning, også for gutter.

8. Avslutning

I denne oppgaven har jeg skrevet om hvordan et spesifikt utvalg av jenter mellom 18-24 år fra Kosovo-Albania, Pakistan, Somalia og Tyrkia står i et spenningsfeltet mellom kollektivistiske og individualistiske normer når det gjelder utdanningsvalg. Familie og samfunn trekker de i hver sine retninger. I min forskning har jeg valgt å se nærmere på hvordan foreldre påvirker sine døtre når det gjelder utdanningsvalg. For å kunne svare på spørsmålene om hvordan det snakkes om utdanning hjemme, så var det viktig å redegjøre for hvilken kontekst jentene lever i hjemme. Foreldregenerasjonens migrasjonshistorie, og den kollektivistiske samfunnsstrukturen som er i de landene familiene kommer fra, har en betydning for samspillet mellom jentene og deres foreldre. Foreldrene har vokst opp i sine respektive hjemland, og har kommet til Norge i forholdsvis voksen alder, mens deres døtre vokser opp her i et individorientert samfunn. Det kollektivistiske samfunnet har noen andre verdier og normer som står i kontrast til det individorienterte samfunnet vi har her. For å vise hvilket spenningsfelt jentene står i, forklares noen av de verdier som har en betydning for disse forskjellene. For eksempel kommer foreldrene til jentene fra patriarkalske og kollektivistisk orienterte samfunn. Der familien som enhet har en betydelig organisatorisk rolle. Staten er svak og det er familien som må ta vare på hvert enkelt familiemedlems behov. Derfor blir familien som enhet svært viktig. I motsetning til Norge som har en sterk stat som garanterer for individenes rettigheter. For å kunne ta vare på familien og beskytte den, så er familiens anseelse utad svært viktig for familien i kollektivistiske samfunn. Derfor er familiens ære av betydning for familiens respekt i samfunnet. I Norge er det annerledes, staten kan styre langt inn i familiene og den bygger på et individorientert syn på mennesket. Det legges vekt på hvert enkelt individs verdighet og rett til frihet. I Norge står hvert enkelt individ for seg og individets rettigheter garanteres av staten, mens det i kollektivistiske samfunn er det familien som skal garantere for den enkeltes rettigheter og derfor er familien som styrende enhet viktig. Familien må stå samlet for å kunne beskytte familiemedlemmene. Når det gjelder utdanningsvalg (og andre valg), så spilles jentenes reaksjoner og adferd ut i dette spenningsfeltet mellom forventninger fra familien og forventninger fra skolen.

For å utforske dette spenningsfeltet valgte jeg det etnografiske intervjuet. Det etnografiske intervjuet gir et åpent intervju i form av en samtale istedenfor et spørreskjema. Et spørreskjema styrer samtalene mer fordi spørsmålene er laget på forhånd. En åpen samtale kunne gi rom for

at jentene selv kunne velge hvilket utgangspunkt de ville ta da de ble bedt om å fortelle om sin utdanningsvei. Intervjuene viste at måten det ble snakket om utdanning hjemme på, var preget av det foreldrene mente var best. Foreldrene eller storfamilien legger ikke til rette for å drøfte hva som kan være en god utdannelse for jentene. De forteller jentene hva en god utdannelse er, og de forventer at jentene følger disse anbefalingene. De patriarkalske strukturene i familien speiles gjennom dette. Den synes veldig godt gjennom Sana sin fortelling, der hun beskriver hvordan konfliktnivået i storfamilien hennes øker da hun velger bort legeutdanningen. Det samme skjer med Amina, far argumenterer for legeutdanningen, og han skal alltid ha rett til slutt ifølge Amina. Denisa opplever noe av det samme, hun har de samme forventningene mot seg, om at hun skal bli lege. Sunay er den eneste som ikke opplever foreldrenes forventninger om legeutdanning, men far har bestemt hvilken utdanning hun skal ta. Hun er nødt til å ta den utdanningen han har bestemt. Jeg forklarer dette at jentene opplever, at de ikke får velge utdanning selv, med at foreldrene kommer fra et kollektivistisk, patriarkalsk og hierarkisk samfunn. Der de unge forventes å innordne seg familien. Foreldrene er hele tiden i kontakt med hjemlandet og storfamilien, og de har bevart verdiene fra dette samfunnet. Verdiene består i at foreldre vet best, menn er overhodet i familien og derfor bestemmer over de unge i familien. Jentene blir derfor behandlet slik de ville blitt om de vokste opp i et kollektivistisk samfunn. Jeg argumenterer videre at sannsynligheten for at andre ungdom fra samme bakgrunn også opplever forventninger og at de gjør som foreldrene sier er stor. Fribergs kvantitative undersøkelser viser at etterkommerne etter innvandrere er opptatt av å gjøre sine foreldre stolte, i motsetning til majoritetsbefolkningen som ikke er opptatt av det overhodet (Friberg 2016:47).

Jeg har valgt to ulike teorier for å søke å forstå hvordan foreldre påvirker sine døtres utdanningsvalg teorien om etnisitet som sosial kapital og Gambettas teori om i hvilken grad ungdommer gjør rasjonelle valg. Mine intervjuer med jentene viser at utdanning verdsettes av foreldre og storfamilie. De vil at døtrene deres skal ta utdanning. Jeg argumenterer for at det er to grunner til at utdanning verdsettes. Begge grunner finnes i familienes bakgrunn. Familiene kommer fra land som er fattige, og der det er store forskjeller mellom fattige og rike. Der har utdanning status, men er bare tilgjengelig for de som har økonomi til å sende barna på skole. De har reist fra dårlige kår, for å finne en bedre fremtid for seg og sine. Den norske velferdsstaten er organisert slik at det er mulig for alle, uansett sosioøkonomisk bakgrunn, å ta utdanning. Den muligheten ser foreldrene, og de vil at barna skal bruke de mulighetene som finnes. Den andre grunnen er at utdanning gir status til familien. Legeyrket

har høy status i de landene jentene kommer fra. Når legeutdanning er tilgjengelig, så velger foreldrene denne utdanningen for sine barn.

For å forstå jentenes håndtering av foreldrenes forventninger om utdanning, brukte jeg Gambettas teori. Gambetta stilte seg spørsmålet om ungdom tok valg basert på rasjonelle vurderinger av sin situasjon beskrev han det som at de er trukket forfra «*Pulled from the front*», hvis ungdommene ikke vurderer rasjonelt, men heller bare flyter med, og velger det som er sosialt akseptert, så kalte han det å bli dyttet bakfra «*Pushed from behind*». Gjennom å bruke denne teorien kom jeg frem til at jentene tok rasjonelle valg. De visste veldig godt hva foreldrene forventet, men de fulgte ikke uten videre forventningene fra omgivelser og foreldre. På egenhånd vurderte jentene hva som kunne være en god utdanning for dem. Så fulgte de sine egne valg. Amina ekskluderte familien aktivt ved å holde foreldrene utenfor sine valg, mens Denisa ikke snakket så mye om utdanning hjemme. Sana gikk etter egne ønsker, men hadde tillatelse av far, hun valgte fag som tradisjonelt er prestisjefylte og mannsdominerte, så hun hadde motstand, men fulgte ønskene sine fordi hun kunne. Sunay gjør nå som far sier, men har sett muligheten for å ta andre valg på et senere tidspunkt.

Når det gjelder sosial kontroll, brukte jeg teorien om etnisitet som sosial kapital for å søke å forstå hvordan et tett etnisk miljø kunne være en fordel for utdanningssuksess. Det er et tett etnisk miljø, og mye sosial kontroll også fra foreldrene. Det er for at jentenes adferd ikke skal skade familiens ære. Jentene blir kontrollert så mye av sine foreldre at det er vanskelig å være ute etter skoletid. De får heller ikke gå ut, så de er mest hjemme. Hjemme gjør de lekser for å få tiden til å gå, men de har også internalisert foreldrenes syn på utdanning, at utdanning er viktig. Det som blir tydelig her i denne undersøkelsen, er at det også hemmer jentenes livsutfoldelse. Når de blir passet på og ikke får være ute med de andre ungdommer og heller ikke med etnisk norske, så blir de ikke kjent med det norske miljøet. Det kan føre til at de blir marginalisert. De blir ikke kjent med de sosiale kodene i det norske samfunnet. Når en gruppe mennesker blir ukjente og oppleves som fremmede, så får de ikke tilgang til godene i samfunnet, med godene, tenker jeg her på tilgang til arbeidsmarkedet (Hermansen 2017:16). En annen side ved all kontrollen er at det kan gå utover psykisk dannelse og helse. Jentene opplevelse av ufrihet, bidrar til stress og at de motsetter seg foreldrene. Dermed gir det konflikter. Her i mitt materiale er den sosiale kontrollen kjønnsbasert. Det er jenter som kontrolleres, mens guttene mer får styre seg selv, kanskje i for høy grad. Selv om foreldrene har høye ambisjoner for sine sønner, så kontrollerer ikke foreldrene dem. Guttene gjør mest som de selv vil. Brødrene til jentene i dette materialet, de gjør det ikke godt på skolen. Det kan også ha å gjøre med at gutter generelt sett lykkes dårligere enn jenter i skolen (uavhengig av

etnisitet, dette gjelder også etnisk norske gutter). Det ser ut til at kontroll til en viss grad har en positiv effekt for utdanningssuksess.

Forskning – Veien videre

I denne oppgaven hadde jeg en fenomenologisk tilnærming til selve intervjuene. Den tilnærmingen ble litt for åpen. Det hadde nok vært lettere å få mer tak i dynamikken hjemme om jeg hadde funnet frem til spørsmål som kunne føre til at jeg fikk mer svar på det. Det er få jenter som er intervjuet, det ville nok vært mye bedre om jeg kunne intervju såpass mange at jeg kunne komme frem til en metning. På den annen side, hvis en tenker hermeneutisk, så er det jeg har sett her et resultat av min erfaring, det jeg har lest, de perspektivene jeg har valgt og mitt samspill med jentene, samt det jentene har valgt å fortelle meg. Det er et resultat av mange mulige resultater. Det hadde vært spennende å følge jentene etter endt utdanning, for å se om de faktisk bruker utdanningen sin, og hvordan tenker de om valgene de gjorde? En annet tema for forskning kunne være å se nærmere på hvordan situasjonen for gutter er når det gjelder valg av utdanning.

Litteraturliste

Alvesson, M & Sköldbberg, K (1994): "*Tolkning och reflektion*". Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Studentlitteratur. Printed in Sweden, Lund.

Bankston, C. L. and Zhou, M. (2002): «*Social capital as process: The meanings and problems of a theoretical metaphor*». Sociological Inquiry, 72(2), 285-317.

Bakken, A (2016): «*Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn: trender over en 18 års periode*». Tidsskrift for ungdomsforskning 16.

Bakken, A & Hyggen, C (2018): «*Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulike innvandrerbakgrunn?*». NOVA Rapport 1/18

Berger, Peter, Birgitte Berger & Hansfried Kellner (1974): «*The Homeless Mind*». New York. Random House

Birkelund, G. E. & Mastekaasa, A (2009): «*Integrert?*». Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv (s 221-227). Oslo: Abstrakt forlag.

Bourdieu, P. & Passeron J.C (1970): «*Reproduktionen*». Bidrag til en teori om undervisningssystemet. I. udgave, I oplag er overst fra fransk efter La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement af Peer F. Bundgård. Hans Reitzels Forlag, København 2006.

Bourdieu, Pierre ([1983] 1986): «*The Forms of Capital*». Oversatt til engelsk av Richard Nice. I J.G Richardson (red.): Handbook of Theory and research for the Sociology of Education. New York. Grennwood Press: 241-258

Bourdieu, Pierre (1998): «*Outline of a theory of Practice*». Translated by Richard Nice. Cambridge University Press. First Published in English Language in 1977.

Bourdieu, Pierre (1999): «*Meditasjoner*». Oslo. Pax

Bredal, Anja (2006): «*Vi er jo en familie – Arrangerte ekteskap, autonomi og felleskap blant unge norsk-asiater*». Institutt for samfunnsforskning. Unipax

Christie, Nils (1974): «Hvor tett et samfunn?». Universitetsforlaget.

Coleman, James S (1990): «*The Foundations of Social Theory*». Harvard University Press.

Dalen, Monica (2004): «*Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*». Universitetsforlaget

ELPGN – European Lifelong Guidance Policy Network (2014 a): “*The Evidence Base on Lifelong Guidance. A guide to key Findings for evidence policy and Practice*”. ELPGN Tools No. 3. Jyväskylä.

Engebrigtsen, Ada (2007): «*Perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn blant ungdom*». Tidsskrift for ungdomsforskning 2007, 7(2):63-84.

Fangen, Katrine (2004): “*Deltagende Observasjon*”. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Friberg, Jon Horgen (2016): «*Assimilering på norsk*». Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn. Fafo rapport 2016:43. Fafo.

Friberg, Jon Horgen og Mathilde Bjørnset (2019): “*Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll*”. Fafo-rapport 2019:01.

Gambetta, Diego (1987): “*Were they pushed or did they jump?*”. *Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press og Universitetsforlaget

Handlingsplanen (2007): «*Handlingsplan mot tvangsekteskap*» (2008-2011).

Handlingsplanen (2012): «*Handlingsplan mot tvangsekteskap og kjønnslemlestelse*» (2012).

Handlingsplanen (2013): «*Handlingsplan mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet*». (2013-2016).

Handlingsplanen (2017): «*Retten til å bestemme over eget liv*». Handlingsplan mot negativ sosial kontroll, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse (2017-2020).

Hermansen, Are Skeie (2017): «*Et egalitært og velferdsstatelig integreringsparadoks?*». Om sosioøkonomisk integrering blant innvandrere og deres etterkommere i Norge. Norsk

sosiologisk tidsskrift, fagfellesvurdert artikkel. Årgang 1 NR 1-2017 s. 15-34. Universitetsforlaget.

Hellevik, Ottar (1999): «*Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*». Universitetsforlaget, Oslo. 6 utgave.

Henriksen, K (2007): *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Rapporter 2007/29. Statistisk sentralbyrå 2007.

Herz, Nancy 2016: Vi er de skamløse jentene og vår tid kommer nå.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/MgnGE/Vi-er-de-skamløse-arabiske-jentene -og-var-tid-begynner-na--Nancy-Herz>

Hylland Eriksen, Thomas (1993): «Små steder – store spørsmål». Innføring i sosialantropologi. Universitetsforlaget.

Hylland Eriksen, Thomas og Sajjad, Torunn Arntsen (2015): *Kulturforskjeller i praksis – perspektiver på det kulturelle Norge*. Gyldendal akademisk. 6. utgave, 1 opplag 2015.

Højberg, Henriette (2014): «*Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfunnsvidenskapene*». Fuglsang. L, Olsen. P.B & Rasborg. K (red). Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene. (3. udg), s. 289 – 324. Samfundslitteratur.

Johansson, Kjersti (2016): «*Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori*». Fagfellesvurdert artikkel. Musikkterapi 2 – 2016.

Kaarhus, Randi (2017): Det etnografiske intervjuet - utfordringer og muligheter. I: *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*. Catrine Torbjørnsen Halås, Ingjerd Gåre Kymre og Kari Steinsvik (red.). Gyldendal Akademisk. Oslo. s. 187-205

Kindt, Marianne Takvam (2017): «Innvandrerdrev eller middelklassedrev?» Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. Norsk sosiologisk tidsskrift. Universitetsforlaget. Årgang Nr. 1-2017 s. 71-86.

Kindt, Marianne Takvam (2017): «*Right Choice, wrong motives? Narratives about prestigious educational choices among children of immigrants in Norway*». Ethnic and Racial Studies 2018 Vol.41, NO.5, 958-976.

Kjærgård, Roger (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet.

Lauglo, Jon (2010): *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring. Nova notat 6/2010

Lee, J og Zhou, M (2015): *“The Asian American Achievement Paradox”*. New York: Russel Sage Foundation.

Leirvik, Marianne Stærkebye (2010): «*For mors skyld*». *Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn*. Tidsskrift for ungdomsforskning 2010, 10(1):23-47.

Leirvik, Marianne Stærkebye (2013): *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsadferd blant etterkommere av innvandrere*. Avhandling innlevert for PhD graden. Består av fire artikler. Artikkel 1: «Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway». Artikkel 2: «For mors skyld», Artikkel 3 «Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg» og artikkel 4: «Medaljens bakside»: Omkostninger for etnisk kapital for utdanning. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

Lidén, Hilde (2003): «*Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet*». Tidsskrift for ungdomsforskning 2003, 3(2): 27- 47.

Lien, Inger-Lise (2002): «*Ære, vold og kulturell endring i Oslo indre by*». Nytt Norsk tidsskrift. Nr 1/2002. (s.27-41). Universitetsforlaget.

Lindseth, Anders & Norberg Astrid (2004): “*A phenomenological method for researching lived experience*”. Nordic College of Caring Sciences, Scand J Caring Sci; 2004;18, 145-153

Lingås, L.G og Høsøien, Unni (red.) (2016): «*Utdanningsvalg – identitet og dannning*». Gyldendal Norsk forlag AS. 1.utg. 1.opplag.

Mauss, Marcel (1995): «*Gaven – utvekslingens form og årsak i arkaiske samfunn*». Cappelen Akademisk.

Meld. St. 30 (2015-2016): *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*

Modood, Tariq (2004): Capitals, ethnic identity and educational qualifications, *Cultural trends*, 13:2, 87-105.

Modood, Tariq (2005): The educational Attainments of Ethnic Minorities in Britain. In G. C. Loury, T. Modood & S. M. Teles (Eds.) *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK* (pp 288-208). Chambridge: Chambridge University Press

NOU 2016:7: Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn.

Portes, Alejandro (1998): «*Social capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*» *Annu Rev. Sociol.*1998. 24:1-24. Copyright by Annual reviews. Department of sociology , Princeton University.

Portes, A og Rumbaut, R. G. (2001): “*Legacies*”. The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley: University of California Press.

OECD (2014 a): Skills Strategy Diagnostic Report Norway. Paris. OECD.

OECD (2014 b): Skills Strategy Action Report Norway. Paris. OECD.

Statistisk sentralbyrå (2018): «Dette er kvinner og menn i Norge i 2018». Karin Hamre (red.).

Støren, L.A (2009): “*Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background*”. Rapport 43/2009 (pp. 1-58). Oslo Nifu Step. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Tjelmeland, H. Og Brochmann, G. (2003) Bind 3. Norsk innvandringshistorie. I Globaliseringens tid 1940 – 2000. Kjeldstadli Knut (red.). Pax Forlag A/S. Oslo.

Østberg, Sissel (2003): «Muslim i Norge» – Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere. Universitetsforlaget

Østerberg, Dag (1984): «*Sosiologiens nøkkelbegreper*». J. W Cappelens forlag as.

Østby, Lars (2016): «*Bedre integrert enn mor og far*». Samfunnsspeilet 1/2016

<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/bedre-integrert-enn-mor-og-far>

Vassenden, Anders og Bergsgard Nils Asle (2012): «Et skritt tilbake?». Nr 01. Nordisk kulturpolitisk tidsskrift- idunn- tidsskrifter på nett.

Wikan, Unni (1984): “*Shame and Honour: A Contestable Pair*”. Man, 1 December 1984, Vol.19(4), pp.635-652

Wilken, Lisanne (2008): «Pierre Burdieu». Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 5 opplag 2015.

Wist, Kristin Kolbeinstveit (2000): «Pakistanere og indere i Norge- på vei oppover?» Om pakistanere og indere i norsk arbeidsliv fra 1960-tallet til 2000. Hovedoppgave i historie. Universitetet i Oslo.

Wæhle, Espen (2015, 6.oktober). Minoritet. I store norske leksikon. Hentet 6 juni 2018 fra <https://snl.no/minoritet>.

Vedlegg 1 Vil du være med i mitt forskningsprosjekt?

Vil du være med i mitt forskningsprosjekt?

Hei!

Jeg heter Toril Storholt og jeg studerer karriereveiledning. Jeg er student ved Høgskolen i Lillehammer, men jeg har kontor her på lillestrøm.

Nå skal jeg skrive en masteroppgave i karriereveiledning.

Masteroppgaven skal handle om minoritetsungdom og valg av utdanning. Derfor vil jeg spørre om dine erfaringer med valg av utdanning, og din historie rundt dette valget.

Jeg ønsker finne ut av hvordan du valgte din utdanning og hva du eventuelt kunne ønske deg av karriereveiledningen.

Hvis du vil delta i studien, må du snakke med meg en eller to ganger. Vi snakker sammen ca en time. Jeg ønsker at du skal fortelle om deg selv, litt om bakgrunnen din og dine erfaringer med valg av utdanning.

Det vi sier blir tatt opp så jeg kan høre på den en gang til og skrive det ned på papir. Jeg vil også skrive litt når vi snakker sammen.

Selv om jeg skriver om det du forteller, så vil ingen vite at det var du som fortalte meg din historie.

Du får et annet navn, så ingen kan kjenne deg igjen.

Det er bare jeg og min lærer som leser det du har sagt, men min lærer vet heller ikke hvem du er, for hun får ikke vite ditt navn. Jeg låser inn alt jeg skriver i min journalskap, så ingen kan få tak i det.

Jeg skal være ferdig neste år i mai 2018. Når masteroppgaven er levert og godkjent, vil jeg slette alle opptak og rive istykker alt jeg har skrevet da vi snakket sammen.

Det er helt frivillig om du vil delta i mitt forskningsprosjekt, og du kan når som helst stoppe om du ikke vil være med lenger.

Hvis du vil bli med i mitt forskningsprosjekt så kan du kontakte meg, Toril Storholt, på mobil 99 02 99 03 eller epost: Toril.storholt@afk.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Min lærer er Grete Halvorsen, hennes telefon nr er 61288000.

Med vennlig hilsen

Toril Storholt

Din underskrift på at du har lest og forstått informasjonen og at du samtykker til å delta i dette forskningsprosjektet.

Dato/sted

Navn